UNIR EDITORIAL

Didáctica de las Ciencias Sociales

en Educación Infantil

Enrique Gudín de la Lama (coord.)

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA unir

ganz1912

ganz1912

Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

ganz1919

ganz1912

Primera edición: octubre de 2015

© Daniela Baridón Chauvie, Miquel Freixa Serra, Garikoitz Gamarra Quintanilla, Óscar González Fernández, Enrique Gudín de la Lama, Diego Iturriaga Barco, Isabel Lasala Navarro, Alicia León Gómez, Mª Fernanda Moscoso, 2015.
© Imagen de cubierta: Shutterstock.

Reservados todos los derechos de esta edición para
© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41
26002 Logroño (La Rioja)
www.unir.net

ISBN: 978-84-16125-90-6
Depósito legal: LR-1176-2015
Impreso en España – *Printed in Spain*

También disponible en *e-book*

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

ganz1912

Enrique Gudín de la Lama (coord.)

Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

ganz1912

unir editorial
manuales

Índice

Introducción | 13

Capítulo 1. Enseñar la sociedad en Educación Infantil: normas y valores | 15
Garikoitz Gamarra

1.1. El proceso de aprendizaje de lo social en el niño | 16
1.1.1. Lenguaje y sociedad | 17
1.1.2. Leyes y reglas: naturaleza y sociedad | 19
1.1.3. Ponerse en el lugar del otro: teoría de la mente | 21
1.1.4. El dominio de lo social: reglas e instituciones | 22
1.2. Contenidos sobre pertenencia social en Educación Infantil | 25
1.2.1. Competencias sociales y ciudadanas | 25
1.2.2. Contenidos sobre pertenencia social en el currículo de Infantil | 26
1.3. Valores ciudadanos de la sociedad actual | 29
1.3.1. Normas y valores | 29
1.3.2. El desarrollo moral del niño: hacia la autonomía moral | 32
1.3.3. El cuidado del otro | 35

Capítulo 2. Principios y referencias didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil | 39
Miquel Freixa

2.1. Principios y referentes básicos | 40
2.2. Persona y sociedad | 41
2.2.1. El individuo | 41
2.2.2. La sociedad | 43
2.2.3. Mecanismos y ámbitos de la socialización | 44
2.2.4. El profesor en el aula: el efecto Pigmalión | 45
2.3. Los padres, el centro educativo y la comunidad | 46
2.3.1. Los padres | 46
2.3.2. La escuela | 47
2.3.3. La comunidad | 47
2.4. Los alumnos: principios didácticos para el conocimiento del medio social | 48
2.4.1. Planteamientos generales de la psicología evolutiva | 49
2.4.2. Un repaso rápido de las grandes teorías actuales sobre el aprendizaje | 49

2.4.3. Piaget: primeros estadios del desarrollo psicológico | 50
2.4.4. Planteamientos sobre el aprendizaje del desarrollo social | 52
2.4.5. La sociabilidad de los niños | 54
2.4.6. Algunos consejos para educar en libertad a los niños de Infantil | 56
2.5. El contexto social y cultural de la escuela infantil (EI) | 57
2.5.1. Elementos geográficos | 58
2.5.2. Elementos sociales y económicos | 59
2.5.3. Elementos culturales | 59
2.5.4. Las competencias sociales y ciudadanas | 60

Capítulo 3. El autoconcepto en los niños de Infantil: conocimiento de sí mismo, autonomía personal y vida cotidiana | 63

Óscar González

3.1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal | 64
3.1.1. El desarrollo del conocimiento de sí mismo a través de las ciencias sociales | 65
3.1.2. El éxito y el fracaso como agentes activos en la formación del autoconcepto | 67
3.1.3. La comparación social | 71
3.2. La construcción del marco interpretativo propio | 73
3.3. El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal desde la didáctica de las ciencias sociales | 75
3.4. Actividades didácticas | 77

Capítulo 4. Enseñanza-aprendizaje del espacio en el aula de Infantil | 87

Enrique Gudín de la Lama y Mª Fernanda Moscoso

4.1. ¿Cómo conceptualizan los niños el espacio? | 87
4.2. El espacio en el currículo de Educación Infantil | 89
4.3. La visión del mundo y la comprensión del espacio en los niños de Educación Infantil | 90
4.3.1. Hannoun: el espacio vivido | 91
4.3.2. El espacio para Piaget en las edades de Educación Infantil | 92
4.3.3. La inteligencia espacial | 93
4.3.4. Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil | 94
4.4. Trabajo con mapas: enseñar al niño a situarse y a situar objetos en el espacio | 102
4.4.1. La lectura de mapas | 104
4.4.2. Los mapas cognitivos | 104

Capítulo 5. Enseñanza-aprendizaje del tiempo y de la historia en Educación Infantil | 107

Enrique Gudín de la Lama y Mª Fernanda Moscoso

5.1. El aprendizaje del tiempo | 107
5.1.1. Las edades de adquisición de las nociones de tiempo | 109
5.1.2. Categorías temporales que van adquiriendo los niños de Infantil | 110
5.1.3. Actividades de aprendizaje del tiempo | 112
5.2. Enseñar historia en Educación Infantil | 115
5.2.1. Analizar los cambios en el tiempo | 116
5.2.2. Construir explicaciones de tiempos pasados | 118
5.2.3. Deducciones e inferencias de las fuentes | 120
5.3. Adquisición del concepto de causalidad | 123

Capítulo 6. Las ciencias sociales y las inteligencias múltiples | 125

Daniela Baridón

6.1. Las inteligencias múltiples de Howard Gardner | 126
6.2. Comprender la teoría de las inteligencias múltiples para enseñar el entorno social y cultural | 131
6.3. Partir de las ideas previas de los niños | 132
6.4. Las inteligencias personales | 133
6.4.1. Implicación a nivel curricular | 135
6.4.2. Un ejemplo para situarnos mejor | 137
6.4.3. Algunas pistas para trabajar las inteligencias personales | 139
6.5. Desarrollando la inteligencia espacial | 142
6.6. La evaluación comprensiva | 145
6.7. A modo de conclusión | 147

Capítulo 7. Enseñanza-aprendizaje del entorno cultural y de las manifestaciones artísticas | 149

Diego Iturriaga

7.1. El currículo actual en materia cultural y artística en la Unión Europea | 149
7.1.1. ¿Qué lugar ocupa la educación cultural y artística en el currículo actual en la Unión Europea? | 149
7.1.2. ¿Están los maestros bien formados para la enseñanza cultural y artística? | 150
7.1.3. Acerca de la participación de artistas en el aula | 151
7.2. Qué entendemos por educación cultural y artística infantil | 152

7.2.1. Características de la educación cultural y artística en Educación Infantil | 152
7.2.2. La educación artística en Infantil, una manifestación cultural poco desarrollada | 156
7.2.3. La importancia de la educación estética y visual en la infancia | 157
7.2.4. Acerca de la importancia de sensibilizar la mirada | 158
7.2.5. Infancia y educación artística | 159
7.3. Cultura, arte y literatura infantil | 161
7.3.1. La ilustración, todo un arte sobre el papel escrito | 161
7.3.2. Buscando la mirada significativa | 162
7.3.3. Evocando un momento de la historia de la pintura | 163
7.3.4. Recreando el universo creativo de un artista | 164
7.3.5. Revisando las obras maestras | 165
7.3.6. El museo como centro del aprendizaje | 165
7.4. Propuesta de una visita a un museo como método para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje del entorno cultural y de las manifestaciones artísticas | 166
7.4.1. ¿Es conveniente la visita a un museo de nuestro alumnado infantil? | 166
7.4.2. ¿Cómo lo hacemos? | 167
7.4.3. Preparando la visita | 168
7.4.4. Desarrollo de la visita | 168
7.4.5. Volvemos a clase | 169

Capítulo 8. Programar y evaluar el conocimiento del medio social y cultural en Infantil | 171

Enrique Gudín de la Lama y Alicia León

8.1. La programación de Educación Infantil en la legislación actual | 172
8.2. ¿Cuándo enseñar? La importancia de la programación | 174
8.3. ¿Para qué enseñar? Los objetivos | 175
8.4. ¿Qué enseñar? Los contenidos | 177
8.5. ¿Cómo enseñar? La metodología | 178
8.5.1. Las actividades | 179
8.5.2. Los juegos | 181
8.5.3. Estrategias más específicas para las ciencias sociales | 181
8.6. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? | 183
8.6.1. Los criterios de evaluación | 184
8.6.2. Los instrumentos y procedimientos de evaluación | 185
8.7. Programación en Educación Infantil | 186
8.7.1. Unidades didácticas | 186
8.7.2. Secuencia de actividades | 187

Capítulo 9. El Conocimiento del Medio Social y Cultural en el currículo de Educación Infantil | 195

Isabel Lasala

9.1. Un recorrido por la legislación sobre Educación Infantil en España | 195

9.2. Los contenidos de ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil | 203

Bibliografía | 215

ganz1912

ganz1912

Introducción

Los últimos años han sido testigos de los avances que se han hecho en las didácticas de las distintas áreas, muchos de ellos se han producido en las áreas de conocimiento propias de los programas escolares tradicionales: Lengua, Matemáticas, Geografía, Historia... Guiadas por la psicología evolutiva, las didácticas de esas áreas han ido desentrañando los momentos apropiados para transmitir escalonadamente los contenidos propios de cada materia, empezando por sus fundamentos para después poder construir sobre ellos. Se han diseñado estrategias y metodologías con variados enfoques que han facilitado aprendizajes más eficaces.

Sin embargo, todavía queda mucho por hacer. Los informes PISA y las pruebas de competencias apuntan hacia un nuevo horizonte educativo que los sucesivos cambios legislativos parece que no acaban de querer asumir. La propuesta curricular básicamente sigue siendo la misma, no solo en lo que se refiere a objetivos y contenidos, sino también —y sobre todo— en lo que se refiere a la evaluación. Estamos donde estábamos hace cuarenta años. Es cierto que ha cambiado el vocabulario y las intenciones, pero los planteamientos, la organización y los papeles asignados a los centros, los profesores, los padres y los alumnos siguen siendo los mismos.

El maestro se encuentra ante el reto de ir más allá de lo que dicen los papeles y los reglamentos. Enseñar es bastante más que diseñar unas completas unidades didácticas, conseguir que los niños lleguen hasta el final del libro de texto o completar adecuadamente los boletines de notas o los informes para el orientador. Se da por descontado que habrá que cumplimentar todos esos aspectos, pero no podemos quedarnos satisfechos simplemente por haber llegado a ellos. Sabemos que es preciso dar más.

Ese «dar más» no apunta solamente a determinadas cualidades que pueden pasar por vocacionales (que sí que habrá que tenerlas en cuenta), nos referimos a que hay que enseñar, educar a los niños en aspectos que los currículos oficiales abordan de manera insuficiente o formularia. Ese ha sido uno de los propósitos del presente manual.

Además de recoger los principales itinerarios recorridos por las investigaciones en didáctica de las áreas consideradas como «sociales» en los

últimos años (como pueden ser la geografía o la historia: el aprendizaje del espacio o del tiempo), hemos querido incorporar otras materias que no acaban de aparecer en los libros de texto y que se suelen considerar marginales. Así, nos parece un aspecto muy interesante, pero muchas veces desatendido en la formación de los maestros, el de la evolución del pensamiento social y moral de los niños, al igual que la paulatina asimilación de su papel en la sociedad y su incorporación a los distintos mecanismos que la rigen. Por ese mismo motivo hemos querido incluir otros dos capítulos: uno relacionado con cómo se ve el niño a sí mismo en relación con ese mundo que gira a su alrededor y otro en el que hemos pretendido recoger diversos elementos del entorno del niño y de su propia naturaleza que inciden directamente en su ser social.

Igualmente hemos querido incluir en el manual otros planteamientos que llevan trabajándose desde hace unos años pero que no han acabado de dar el salto a los manuales: las inteligencias múltiples y las competencias. Lógicamente no se ha tratado de un planteamiento general, sino que hemos enfocado ambos temas desde donde puede ser más útil para las ciencias sociales y más en concreto para la Educación Infantil.

El enfoque por inteligencias múltiples permite mayor eficacia pedagógica al facilitar el trabajo sobre aspectos ya conocidos desde principios y estrategias variadas. En concreto, las inteligencias interpersonal y espacial nos parecían relevantes para ayudar a nuestros alumnos de Infantil en el área de Ciencias Sociales.

En cuanto a las competencias, aunque el trabajo educativo por competencias todavía tiene mucho camino por recorrer, su presencia en el esquema educativo actual es irreversible, por lo que era conveniente abordarlas. Hay que considerar que las últimas leyes educativas las han incorporado —por indicación de los organismos internacionales— como un recomendable enfoque educativo (al menos desde el punto de vista teórico, pues en la práctica su incorporación al día a día educativo sigue resultando costosa), por lo que parecía lógico abordar ese planteamiento.

Por último, no queríamos dejar de lado el marco inmediato del quehacer educativo: la programación y evaluación y el marco legislativo curricular son herramientas indispensables para el trabajo diario.

Capítulo 1. Enseñar la sociedad en Educación Infantil: normas y valores

Garikoitz Gamarra

> *Pedro y María, de 4 años de edad, discuten sobre quién obtendrá el próximo turno en el nuevo triciclo del preescolar. Cada uno sostiene un lado del manillar y ninguno parece interesado en ceder (…). Miguel, de 6 años de edad, parece no tener nunca a nadie con quien jugar en los descansos. Él espera tímidamente cerca de los demás niños pero parece no saber cómo tomar parte en sus juegos.*
>
> *Susana, de 5 años de edad, a menudo intimida a sus compañeros para que hagan lo que ella dice. «Si no me das tus tijeras, te pego», les ordena. Generalmente obtiene lo que desea, pero los demás niños la temen y la evitan cada vez que pueden.*
>
> *Lo que les falta a estos niños, o su debilidad, radica en las destrezas, habilidades o patrones de comportamiento necesarios para ser socialmente competentes. En otras palabras, tienen deficiencias en sus habilidades prosociales, así como los niños que pierden alguna materia o año escolar son deficientes en habilidades académicas.*
>
> (McGinis y Goldstein, 1990, p. 10)

La escuela es, junto con la familia, uno de los espacios de socialización más importantes. En el aula de Infantil, el niño pasa los primeros años de su vida aprendiendo a convivir con iguales, a seguir una serie de reglas y pautas, incorporando unas actitudes y costumbres que constituirán parte del tapiz sobre el que se dibuje su modo de relacionarse con los demás. El trabajo cooperativo y la capacidad de resolución de conflictos son aspectos clave para el desarrollo personal. No es posible una auténtica autonomía sin una integración social que nos haga conscientes de que somos parte de un «nosotros», que nuestra convivencia no se reduce a tolerar a los otros como un mal necesario, sino

que el otro es un fin en sí mismo y que nuestra propia felicidad solo la hallaremos en nuestra relación con los otros.

En este capítulo te mostraremos cómo descubren los niños en su etapa de Educación Infantil el mundo social y qué contenidos podemos enseñarles como maestros. La escuela debe ayudar a los niños a conocer tanto los distintos aspectos de lo social como, principalmente, las normas y valores que permiten nuestra vida en sociedad. En el horizonte debemos tener siempre presentes las competencias sociales y cívicas que el alumno irá incorporando a lo largo de toda su etapa educativa, como base de la convivencia en una sociedad democrática.

1.1. El proceso de aprendizaje de lo social en el niño

> Los bebés entre 18 y 24 meses reconocen ya su imagen en el espejo tal y como recoge la investigación clásica de Lewis y Brooks (1974). La relación con los iguales comienza a ser más evidente a partir de los 18 meses. Las niñas y niños de dos años tienen mayores conflictos sociales (juguetes, espacios) que las niñas y niños de un año, pero también los resuelven con más frecuencia. A partir de los tres años comienzan a tener amigos y amigas, y además tienen conciencia de cómo se comportan estos amigos y de sus distintas cualidades. Al preguntarles sobre las características más importantes de estos amigos, según un estudio de Furman y Bierman (1983), las niñas y niños entre cuatro y siete años consideran que hacer cosas juntos, sentirse bien, tener cariño entre sí y compartir y ayudarse son características más importantes que vivir cerca o ir al mismo colegio. Las niñas y niños con buenos amigos presentan un mejor ajuste social y mayores conductas prosociales (Kail, 2004) (…) Sin embargo, no podemos olvidar que hay niñas y niños competentes socialmente y que, simplemente, quieren jugar solos (Harrist, Zaia, Bates, Dodge y Pettit, 1997).
>
> (García García, 2011, p. 117)

El aprendizaje de lo social es una *síntesis* de lo que el niño aprende por lo que le dicen y explican los adultos y de lo que descubre por su

propia experiencia, a través de lo que ve a su alrededor y en los medios de comunicación, y de las deducciones que espontáneamente realiza. Los niños construyen su representación de lo social e incorporan los nuevos aprendizajes siempre sobre aquellas *ideas previas* y dentro de unas limitaciones según su edad.

Un niño de 5 o 6 años no puede comprender aún nociones abstractas como «Estado», «nación», «plusvalía», «clase social» o «crisis». Podemos enseñarle, por ejemplo, que «Madrid es la capital de España» y lo repetirán sin confundirse, pero no comprenderán qué quiere decir «ser capital de», «ni lo que es una capital ni un país» (Delval, 2013, p. 107). De hecho, antes de los 7 años de edad no suelen entender que hay más españoles que madrileños, que no todos los españoles son madrileños, pues su *representación social* está construida a partir de su experiencia inmediata y aún les cuesta mucho despegar de esta hacia nociones más generales.

Sin embargo, desde los primeros años sí podemos enseñarles, desde lo cercano, el sentido de una relación social justa, del respeto a las normas, del valor de trabajar conjuntamente, de la igualdad, de la resolución de los conflictos; por tanto, a *vivir en sociedad*. Y es que, el hecho de vivir en sociedad no es casual ni una elección, sino que constituye la forma propia de vivir humanamente, el único espacio en el que el ser humano puede desarrollarse plenamente.

1.1.1. Lenguaje y sociedad

En el siglo IV a.C., Aristóteles definió al ser humano como *Zoon politikon*, esto es, como «animal que vive en la Polis», lo que se suele traducir como «animal social», aunque sería más exacto decir «animal cívico», animal que vive dentro de una «comunidad política». Somos sociales por naturaleza y nuestra especial sociabilidad es, también según la antropología actual, algo que está íntimamente relacionado con nuestra *capacidad de hablar*. El sabio griego entrevió igualmente la ligazón entre sociabilidad y lenguaje, pues entendía que la comunidad más apropiada para el ser humano según su naturaleza, la «Polis» (la «Civitas» para los romanos), es una «comunidad de sentido», esto

es, un espacio de encuentro en torno a *valores compartidos*. No vivimos juntos simplemente para protegernos o para atacar, como hacen los animales gregarios dentro de la manada o la jauría, vivimos en sociedad porque reconocemos y compartimos valores y somos capaces de distinguir esos valores porque estamos dotados de *Logos*, esto es, de *lenguaje* (Aristóteles, 2006).

Aunque las nociones de naturaleza humana y lenguaje han cambiado mucho desde la antigüedad clásica y el lenguaje ya no se confunde con una suerte de «lógica» natural, como hacía Aristóteles, los investigadores actuales siguen defendiendo que la superioridad adaptativa de nuestra especie está directamente relacionada con el nacimiento del lenguaje y con nuestra capacidad para desarrollar *relaciones sociales complejas*, dos aspectos que cada vez se ven más relacionados entre sí, casi como dos caras de una misma moneda (Furth, 1996; Hemingway, 2002). Cuanto más se desarrolló el lenguaje en nuestros ancestros, más sofisticada e importante para su supervivencia se volvió su sociedad (y viceversa). Si bien otros animales poseen la habilidad de transmitirse información mediante determinadas señales, solo el ser humano es un ser puramente simbólico, capaz de representar las realidades físicas y mentales a través de signos que las sustituyen y, despegados ya de los objetos concretos, jugar con ese universo de símbolos como un *mundo ideal* paralelo. Esto nos permitirá, además de reflexionar sobre todo lo que nos rodea, concebir realidades alternativas, ir más allá de lo inmediato hacia un mundo superior, un ideal nos orientará y nos permitirá juzgar y transformar la realidad.

Esa evolución que se produjo en el proceso de hominización (*filogénesis*), la reconocemos igualmente en el desarrollo del individuo desde su concepción (*ontogénesis*). Hacia los 2 años de edad, el niño empieza a adquirir su *capacidad de representación*. Piaget denominó este estadio[1] del desarrollo psicológico «inteligencia representativa preoperatoria» (Piaget, 1991). Será el estadio propio de los niños de Educación Infantil y se prolongará aun hasta los primeros años de la Primaria. Pero

1 Los «estadios» de los que hablan Piaget y sus seguidores son las sucesivas estructuraciones de la mente que conllevan ciertos modos de comportamiento semejantes. Aunque pueden variar de un niño a otro, solo lo hacen ligeramente y se ha comprobado empíricamente que no hay saltos de una a otra y se suceden siempre en el mismo orden (Serulnicov y Suárez, 1999).

dentro de este mismo estadio preconceptual, la mente infantil va desarrollándose, trata de comprender el medio que le rodea, distinguiendo los distintos ámbitos de lo real que al principio se le aparecen amalgamados (*sincretismo*), yendo más allá del *egocentrismo* que definirá toda esta primera etapa.

1.1.2. Leyes y reglas: naturaleza y sociedad

El niño descubrirá poco a poco, a través de la observación, de la experiencia y de lo que le explican los adultos, *regularidades en la naturaleza*, deduciendo las *leyes* que la gobiernan. Pero, a la vez o incluso antes, el niño descubre las *reglas sociales* que los adultos insisten en que obedezca. A medida que crece, los padres acostumbran al niño a comer a determinadas horas, por mucho que él no quiera comer a esas horas, a dormir a ciertas horas y durante determinado tiempo, por mucho que el cuerpo le pida otra cosa, a seguir ciertas rutinas a las que él se suele resistir. Más adelante, le enseñarán muchas otras reglas: cómo debe comportarse en determinados sitios, cómo utilizar los cubiertos para comer, que debe recoger los juguetes cuando termina de jugar, que debe entrar a determinada hora en clase, que debe atender al profesor y obedecer sus indicaciones, que no puede pegar a sus compañeros, que debe compartir sus juguetes, que debe querer a sus hermanos... De este modo, el niño descubre que el mundo social está compuesto de reglas.

A diferencia de las leyes que gobiernan la naturaleza, las normas y reglas sociales se pueden *transgredir* (Díaz de Rada, 2010; Delval, 2013). No estamos obligados a cumplirlas. Nadie puede evitar la fuerza de la gravedad, que atrae los objetos pesados contra la superficie de la tierra; el sol no es libre de ponerse o no por el oeste, el agua del río no puede decidir en qué dirección correr ni podemos elegir el color de nuestra piel cuando nacemos. Por el contrario, comemos entre las dos y las tres y no a las doce porque así lo hemos convenido, lo hacemos con tenedor y cuchillo y no con palillos porque esa es nuestra costumbre, celebramos el fin de año el 31 de diciembre tomando doce uvas porque es nuestra tradición. Es también posible saltarse

un semáforo en rojo, marcharse de un restaurante sin pagar o agredir a una persona sin motivo alguno. En estos casos, sin embargo, aunque podemos transgredir la norma, nuestra conducta sí tendrá consecuencias negativas para nosotros, pues no se trata de ciertas costumbres culturales, sino de leyes fundamentales que ordenan nuestra convivencia y de las que depende el bienestar de toda la sociedad, y es por ello que el Estado, a través de sus cuerpos de seguridad, velará para que nadie las incumpla. Por esto, los adultos centrarán gran parte de la educación del niño en determinar los *límites* de su comportamiento: «no debes hacer esto», «debes hacer esto otro», pues *las normas y las leyes no son evidentes para los niños*. Les costará años integrarlas y muchos más comprender su sentido.

No obstante, la comprensión y aplicación de las reglas no es algo que venga exclusivamente desde fuera para el niño, aprendido de los padres y maestros. La lingüística ha descubierto que el lenguaje no se aprende como pura imitación, como defendió la tradición conductista, sino que existe una predisposición para desarrollar el lenguaje, siempre que exista el estímulo social que propicie ese desarrollo (Chomsky, 2003, 1984). El niño no aprende a hablar simplemente imitando, sino que es capaz de descubrir las reglas que gobiernan el lenguaje y utilizarlas de forma sistemática y autónoma, en contra incluso de las propias irregularidades que el uso ha establecido.

Es común la experiencia de escuchar a un niño pequeño conjugar «yo sabo» o «yo cabo». Se trata de verbos irregulares y los adultos los conjugamos como «yo sé» o «yo quepo». El niño, por tanto, no los dice mal porque haya escuchado a un adulto decirlos de esa manera, lo que hace es aplicar la regla general que le hace conjugar la primera persona del singular de verbos como «andar», «amar» o «correr» con la raíz más la desinencia «o». Nadie le ha dado clases de gramática pero *por instinto aplica la regla*.

La gramática es otra de esas leyes sociales que nos dicen qué acciones son válidas y cuáles no. El niño, por tanto, no solo conoce las reglas humanas porque constantemente le señalan lo que debe o no debe hacer, sino que él mismo y por propia iniciativa aplica las reglas sin que nadie se lo mande. En sus juegos podemos observar cómo establece reglas, cómo él mismo le dice a otros niños que hacen trampas, que eso

no es así. Y, como sostiene Hans G. Furth, tal vez en todos estos juegos a través de los cuales se va desarrollando la mente del niño no debemos reconocer sino un «deseo de sociedad» (Furth, 1996).

1.1.3. Ponerse en el lugar del otro: teoría de la mente

Para que un niño pueda llegar a comprender lo social, antes es necesario que descubra *al otro como un igual*, con intenciones, deseos, expectativas, sentimientos y una voluntad propia e independiente de la suya: debe ser capaz de concebir a los demás como «otros yoes». La *teoría de la mente*, una nueva especialidad de la psicología, defiende que hasta los 3 o 4 años los niños no son capaces de atribuir pensamiento a otras personas; más bien, confunden sus propios pensamientos, deseos y conocimientos con los de las otras personas. Esto se ha estudiado a través de un experimento muy gráfico, que trata de averiguar si los niños de cierta edad son capaces de «detectar el engaño».

El experimento (Whiten, 2002) se realiza por medio de una ficción, a modo de juego, utilizando varios muñecos y una historia sencilla. El investigador muestra a una niña de 3 años una muñeca, a la que llama Sally. La muñeca tiene una pelota, su pelota favorita, y antes de salir a jugar a la calle, decide guardarla en el interior de una cestita. Cuando Sally ha salido a jugar, la traviesa de Anne (otra muñeca) decide gastarle una broma, sacando la pelota de la cesta y escondiéndola en otro lugar (en el interior de una caja). Al regresar, Sally va a buscar su bola favorita. Ante la pregunta, «¿a dónde va a buscar la pelota Sally?», la niña de 3 años responderá que «a la caja», allí donde realmente está la pelota. La niña de 3 años es incapaz de comprender que Sally no puede saber dónde está realmente la pelota.

«Los investigadores han descubierto que, hasta los 3 años, los niños son incapaces de atribuir actos, motivos o creencias a otros. Pero a los 5 años, el cerebro del niño ha desarrollado la capacidad de entrar en la mente de otra persona» (Whiten, 2002). De este modo, si repetimos el mismo experimento con un niño de 5 años, él sí será capaz de ponerse en el punto de vista de Sally y sabe que, aunque la bola ya no esté allí, la buscará en la cesta.

Esta capacidad de la «atribución de una creencia falsa» es fundamental para poder desarrollar actitudes como la empatía y para poder profundizar en el conocimiento de lo social y el sentido de las reglas a través de las cuales ordenamos nuestra vida en común. Pero saber que el otro es un «otro yo», con pensamientos, deseos y sentimientos independientes a los míos, no significa aún que seamos capaces de *concebir lo social*.

1.1.4. El dominio de lo social: reglas e instituciones

La escuela es, junto con la familia y los medios de comunicación, el principal agente socializador del niño, pero además de enseñarle a cumplir las normas, la escuela tiene como objetivo que el niño comprenda el sentido de esas reglas, que entienda *cómo funciona la sociedad* y cuál es la razón de su funcionamiento.

El psicólogo Juan Delval, en su trabajo sobre la representación de la realidad, distingue cuatro *dominios ontológicos*, cuatro grandes reinos en los que la mente divide la realidad, que el niño irá diferenciando a lo largo de su vida: el de los *objetos físicos*, el de los *seres vivos*, el dominio de *lo psicológico* (las mentes) y el de *lo social*. A los niños les costará durante mucho tiempo distinguir completamente los cuatro dominios, atribuyendo, por ejemplo, muchas veces rasgos psicológicos a realidades naturales (*animismo*). De este modo, durante mucho tiempo dotarán de voluntad al sol, a las nubes, a las campanas de la iglesia; pensarán, por ejemplo, que si el río va siempre por el mismo camino y nunca se sale de su sitio es porque quiere ir en esa dirección y que si, por ejemplo, se desborda, es porque está enfadado. Muchos de estos rasgos permanecerán durante mucho tiempo, incluso son conservados posteriormente por el pensamiento poético. Sin embargo, a partir de los 4 o 5 años, el niño descubre que *las otras personas tienen una mente propia*, con puntos de vista dispares. A esa edad, por tanto, los niños descubren «*el dominio de lo psicológico*», como algo propio de las otras personas y exclusivo de los seres humanos. El último dominio que descubre el niño y el que más tiempo le costará concebir y dominar completamente es el de lo social.

> El dominio de lo social se establece posiblemente por oposición y diferenciación con el dominio de lo psicológico. Los niños descubren comportamientos extraños de las personas en determinadas situaciones. Por ejemplo, en la iglesia no se habla y el niño es reprimido si lo hace en voz alta. Los sujetos tienen conductas estereotipadas en determinadas situaciones, como por ejemplo en una tienda, en donde se sigue una serie de rituales de una manera automática y casi sin intercambio verbal: el cliente pide un objeto, entrega una cantidad de dinero, recibe otra cantidad de dinero y el objeto pedido, se despide y sale.
>
> (Delval, 2013, p. 39)

Dijimos que *la sociedad está atravesada por reglas*, reglas que ordenan la vida social pero que no vienen dadas, sino que han sido *pactadas* y que solo valen en tanto que todos mantengamos el valor del acuerdo. Por ejemplo, un billete de 20 euros será intercambiado por determinados productos siempre y cuando todos estemos de acuerdo en seguir jugando ese juego; si, por ejemplo, alguien acude a la panadería con una moneda de 100 pesetas, el tendero no aceptará su valor, porque hace años que decidimos que aquella moneda sería sustituida por el euro; lo mismo ocurrirá en otro país, por ejemplo EE.UU., en el que la moneda es otra, si tratamos de pagar con euros.

Pero para poder comprender la sociedad en toda su profundidad debemos tener en cuenta que esas reglas sirven no solo para decir qué se puede y qué no se puede hacer, sino que acaban *determinando la misma identidad de la persona* que adopta determinados «roles» dentro de unas «instituciones».

Los sujetos psicológicos se diferencian de los objetos y de los animales porque tienen voluntad propia, tienen un pensamiento interno que determina su acción. Pero la sociedad no es simplemente el encuentro de distintos yoes, sino el encuentro «reglado» de esos distintos sujetos psicológicos. Las personas en sociedad habitan generalmente dentro de instituciones, esto es, dentro de espacios reglados en los que adoptan determinados roles, conductas estereotipadas que no se identifican exactamente con su voluntad y sus deseos, sino que cumplen una *función social*. Esto, que representa el núcleo mismo de la vida en socie-

dad, será algo que le cueste años comprender al niño, y desde luego, en la etapa de Infantil aún no lo logrará.

> Cuando el niño empieza a asistir a la escuela comienza también a aprender a desempeñar un papel y descubre lentamente que el maestro desempeña otro. Este descubrimiento no es inmediato y tardará años en completarse. Los niños no toman conciencia inmediatamente de que el maestro está desempeñando una función, y que se espera de él que desempeñe otra. Inicialmente piensan que el maestro actúa de una determinada manera porque desea ocuparse de los niños, porque los quiere, porque desea que aprendan. Poco a poco irá dándose cuenta de que el maestro desempeña una determinada función, porque es su función, porque es su profesión y no simplemente porque quiere a los niños; esto es, por razones institucionales y no movido por criterios personales, psicológicos.
>
> (Delval, 2013, p. 40)

Son instituciones *la escuela, el Estado, la justicia, el gobierno, el ejército, la policía, la administración pública, la empresa, la ciencia, la religión, la sanidad, el deporte, el arte* o *la familia*. Cada una de las instituciones *persigue un fin dado* y las personas que se someten a ellas adoptarán unos *roles determinados*, obedeciendo unas reglas que determinan cómo comportarse. Por ejemplo, la institución sanitaria persigue prevenir y curar enfermedades, el bienestar físico y psíquico de la población, y establece una serie de normas que determinan cómo debe comportarse el paciente y cómo el médico, de tal modo que uno, cuando va al médico, sabe que no está ni en un bar ni en un centro deportivo y que, por tanto, no se puede comportar como lo hace allí. La escuela, por su parte, busca el pleno desarrollo de las capacidades del alumno y que logre determinadas competencias que le capaciten para integrarse y ser autónomo en su sociedad. Los alumnos y los profesores cumplen sus roles respectivos y aquello que el alumno podrá hacer lícitamente en otros momentos no lo puede hacer en clase y, a su vez, el profesor debe cumplir cierto papel con el fin de que la institución logre realizar su finalidad de modo excelente.

De este modo, cada institución está regulada por unas normas, generalmente no escritas, que limitan qué se puede y qué no se puede hacer, pero también por unos fines, que determinarán el rol que cada persona cumple dentro de esa institución. Comprender la finalidad de la institución educativa no es fácil ni resulta del todo claro. Ha habido interpretaciones distintas y aun hoy conviven visiones diversas, desde las paidocéntricas, que entienden que el centro único de la escuela debe ser el niño y todo gira alrededor del mayor desarrollo y felicidad de este, hasta las que entienden que se trata de una institución disciplinaria de reproducción del orden social establecido (Foucault, 2012), pasando por las concepciones que sitúan el interés general de toda la sociedad en el núcleo de la institución educativa.

1.2. Contenidos sobre pertenencia social en Educación Infantil

1.2.1. Competencias sociales y ciudadanas

Por lo que se refiere al planteamiento general de la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas, los niños de Infantil no están preparados para integrar muchos de esos conceptos, como tampoco lo estarán aún completamente en Primaria y solo en los últimos cursos de la educación básica podrán empezar a atisbar muchas de esas nociones, conquistando con cierta solvencia estas competencias sociales y ciudadanas al final de la Secundaria. ¿Cómo podemos, por tanto, trabajar en el aula de Infantil estas competencias?

McGinnis y Goldstein (1990) diferencian determinadas habilidades para el desarrollo de las competencias prosociales que deberíamos completar en la etapa de Educación Infantil. Estas habilidades involucran conductas relacionadas con:

- La aceptación de los pares:
  - Habilidades para hacer amistades.
- La atención positiva del maestro:
  - Habilidades relacionadas con la escuela.
- La competencia social:

  - Destrezas para el manejo del estrés.
  - Alternativas ante la agresión.
- Las que refuerzan la satisfacción personal del alumno:
  - Habilidades en el manejo de los sentimientos, para generar conciencia de los sentimientos propios y ajenos.

Estas habilidades se pueden trabajar a través de *estrategias didácticas* de tipo conductual en cuatro momentos:

- *Modelaje*: se enseña a los niños diversos modelos a imitar.
- *Juego de roles*: se practica para imitar los modelos vistos previamente.
- *Retroalimentación* sobre el desempeño: aprobación y elogio, a medida que se imita mejor.
- *Entrenamiento* en la transferencia de conductas: para afianzar las nuevas conductas debemos volver sobre ellas para que el tiempo no las borre.

No debemos olvidar que la base de la educación en los primeros años está en la repetición de pautas, es así como el propio niño aprende desde su nacimiento, y la vinculación emocional con determinadas actitudes, objetos y relaciones. El respeto al medio ambiente y a la naturaleza, la valoración del grupo de iguales, la aceptación de las normas y los roles en la vida en común, solo se integrarán plenamente cuando haya una conexión emocional con todos estos ámbitos, cuando los niños descubran en la vida en común, en la responsabilidad, en el intercambio o en el cuidado espacios de alegría, de felicidad y de plenitud.

1.2.2. Contenidos sobre pertenencia social en el currículo de Infantil

Los contenidos sobre pertenencia social están incluidos en el currículo básico de Educación Infantil desde el primer ciclo, pero es en el segundo ciclo cuando reciben un desarrollo pleno (BOE, 2006). De este modo, en el área «Conocimiento del entorno» encontramos una serie de

contenidos bajo el nombre «La vida de los demás» que atañen directamente a esta temática:

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia:
  - Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana.
  - Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento:
  - Disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma.
  - Atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

(BOE, 2006)

Especialmente en los tres primeros puntos encontramos contenidos específicos de las competencias sociales y ciudadanas, pero también en los tres últimos, atravesados por las primeras nociones de historia o antropología social, pues contribuyen a que el niño vaya adquiriendo una representación global sobre su sociedad. Encontramos, de este modo, varios contenidos específicos sobre la pertenencia social que podríamos distribuir en los siguientes ejes:

- *Vida en sociedad*: se trata de adentrar al niño en los aspectos básicos de la vida en sociedad, en las reglas que determinan el funcionamiento de los distintos ámbitos, en la importancia de seguirlas y de los problemas que ocasionaría no hacerlo. Se trata de que valoren la vida en sociedad como espacio de alegría, el encuentro entre las personas como fuente de felicidad.
- *Comunidad doméstica*: la familia es la primera forma de sociedad que descubre el niño y la fuente de sus conocimientos básicos. Se debe enseñar a valorar la vida familiar y a los padres como principal soporte emocional y vital y, a la vez, mostrar la importancia de las normas y el respeto a la autoridad de los padres.
- *Comunidad escolar*: frente a la comunidad doméstica, la escolar es arbitraria y extraña. El niño deberá interiorizar los roles y seguir las normas básicas que permiten la convivencia y el aprendizaje.
- *Grupo de iguales*: en la escuela el niño se encuentra por primera con el reto de convivir con iguales. Ya no es el centro exclusivo o casi exclusivo de atención, sino que forma parte de un grupo y debe aprender ciertas pautas que permitirán una vida armónica y feliz.
- *Organización social y política*: también en edad infantil recibirán las primeras pautas para la representación de nuestra organización social y política.
  - Economía.
  - Organización política.
  - Estratificación social.
  - Cambio y movilidad social.

Hay que tener en cuenta que durante mucho tiempo los niños tendrán dificultades para comprender nociones básicas sobre la sociedad. Por ejemplo, según un estudio empírico realizado con niños desde 6 años hasta 10, cuando se les pregunta cuánto paga el tendero al proveedor por los productos que vende, la mayoría de los de 6, e incluso todavía los de 7, 8 y 9 responderán que paga la misma cantidad de dinero al proveedor que la que le pagarán los clientes por la mercancía; hasta los 10 años no aparece claramente la idea de plusvalía (Delval,

2013, p. 109). Ante otras cuestiones, como la movilidad social, explicar por qué una persona pertenece a una clase o a otra, la dificultad de comprensión es aún mayor. En estos primeros años, los niños tienen una imagen estática de los grupos sociales, conciben que una persona nazca pobre y se vuelva rica o lo contrario. De este modo, preguntando a niños de 6 años cómo una persona se hace rica y cómo se hace pobre, cree que es porque sus padres eran ricos o sus padres eran pobres y esto lleva a que, cuando crecen, son ricos o pobres. Hasta los 8 años no se empieza a concebir el cambio social, y aun de un modo que depende exclusivamente de la voluntad de la persona: no entienden que factores externos (como una crisis) puedan empobrecer a una familia, sino que todo es fruto de la propia voluntad, algo merecido.

Hay que entender que este tipo de limitaciones no son problemas de educación, de que no se les ha sabido enseñar, sino que tienen que ver con el grado de maduración psicológica. De hecho, para poder enseñarles habrá que partir de estas limitaciones.

1.3. Valores ciudadanos de la sociedad actual

1.3.1. Normas y valores

La representación de la sociedad (la imagen que nos vamos haciendo de la sociedad en su conjunto) está formada por tres tipos de elementos:

- Las *informaciones* de aspectos concretos que nos explican cómo funciona determinada práctica social.
- Las *explicaciones* más generales, a través de nociones sociales, con las que alcanzamos una visión más genérica del funcionamiento del todo social.
- Las *normas y valores* que hacen funcionar a la sociedad.

Serán sobre todo estos dos últimos elementos los que descubrirá en su etapa infantil el niño y los que le permitirán comenzar a desarrollar una representación de la sociedad.

Las normas sociales más importantes quedan instituidas como *leyes*, que serán el garante de nuestros derechos y a la vez de nuestros deberes. Todos ellas, además, encarnan una serie de *valores*, de principios básicos que la sociedad considera positivos. Una sociedad no se sostiene por la mera coacción. Las leyes no pueden ser solo impuestas sino que antes deben ser queridas y para ello se deben sostener sobre valores. Pero, ¿qué son los valores?

Los valores son cualidades que nos hacen juzgar positiva o negativamente determinada realidad en la que estos se encarnan. Aunque generalmente, cuando se habla de valores, se está en realidad haciendo referencia a determinado tipo de valores (los valores morales), conviene tener en cuenta que si bien «la persona», «la igualdad», «la solidaridad» o «la justicia» son valores, no lo son menos «la belleza», «la salud» o incluso «la fuerza». El primer grupo de valores son valores específicamente humanos, valores que nos permiten juzgar los actos que decidimos en libertad. El segundo grupo, aunque pueden ser encarnados igualmente por personas y estar unidos a la libertad, no lo son de suyo. Así, cuando juzgamos a una persona positivamente por su belleza o por su salud no estamos valorando algo que es fruto de su libertad, de su propia decisión y determinación, sino algo que ha sido dado por la naturaleza o por la buena suerte; igualmente, podemos juzgar la salud de un caballo o la belleza de un amanecer y en este caso no nos cabe duda de que se trata de cualidades positivas, pero no específicamente humanas. Al contrario, sería absurdo hablar de la solidaridad de un tigre, de la justicia de un atardecer o de la tolerancia de una catedral.

Hemos visto que a los niños les cuesta diferenciar los objetos naturales del mundo psíquico y atribuyen voluntad, deseos o pensamientos al sol o al río. Del mismo modo, en un principio valorarán a las personas más por su aspecto o por su fortuna que por su esfuerzo y por sus propias decisiones. La educación moral debe partir de ese *objetivo* lejano: *que los niños vayan poco a poco descubriendo que en la jerarquía de los valores, los valores morales, los específicamente humanos, ocupan un puesto mucho más alto que los estéticos, los económicos o los biológicos* (la fuerza, la salud...).

Como vio Max Scheler, el padre de la axiología o ciencia de los valores (Scheler, 2003), los valores no se captan solo con la razón sino,

a la vez y principalmente, con la emoción. Por ello, la transmisión de los valores no puede ser nunca una transmisión conceptual, lógica, sino que debe estar empapada de lo emocional, de la alegría y la satisfacción personal que conlleva encarnar los valores más apreciables. En el centro de todos los valores se encuentra el valor de la *persona*, en tanto que fin en sí misma. *La persona es apreciable por el hecho mismo de ser*, al margen de que sea más o menos guapa, más o menos inteligente, más o menos rica, incluso, más o menos justa o buena. Porque somos personas, libres y responsables de nosotros mismos y de los otros, porque estamos abiertos al otro y al futuro, porque somos un libro que escribimos en cada momento, somos valiosos para nosotros mismos y para los demás y esto lo descubrirá el niño *a través del aprecio y el buen trato que nos damos los unos a los otros*. Ser persona, además, significa ser con otros. Una persona no puede existir independientemente, sino que existe por otro y para otro, y es en la relación donde brota esa alegría. Por lo tanto, siendo persona estamos ya empezando a *ser comunidad*, grupo, sociedad.

La educación moral es uno de los ingredientes básicos de cualquier educación y está íntimamente relacionada con las competencias sociales y cívicas. Existen determinados valores que son inherentes a la democracia misma, sin ellos nuestra sociedad se vaciaría de sentido. Hay algunos que son señalados por la directiva europea (UE, 2006) como a tener en consideración especial:

- Solidaridad.
- Igualdad.
- Responsabilidad y participación constructiva.
- Desarrollo sostenible.
- Respeto.
- Tolerancia.
- Cooperación.

Sin embargo, hemos visto que, aunque los bebés se interesan pronto por las personas, los niños tardan tiempo en poder identificar a los otros como personas independientes a su propio pensamiento. Por ello, es importante conocer cómo se produce el desarrollo moral en el niño para saber cuándo y cómo puede integrar los valores morales.

1.3.2. El desarrollo moral del niño: hacia la autonomía moral

El desarrollo moral del niño ha sido motivo de estudio desde el nacimiento de la psicología, a finales del siglo XIX. El propio Sigmund Freud, padre del psicoanálisis, ya situó esta cuestión en el centro de su doctrina. Freud imaginó nuestra psique como una estructura que se va desarrollando a medida que los deseos del niño entran en conflicto con la realidad y la represión se va interiorizando; ya no son los padres los que tienen que decir al niño a cada momento «no hagas esto, no hagas lo otro», «debes ser bueno, debes comportarte de este modo», sino que «algo» dentro de nosotros mismos empieza a mostrarnos cómo debemos comportarnos. Este «algo» fue denominado por Freud *superego* o *superyo* y, a partir de su experiencia clínica, determinó que surgía hacia los 5 años de edad, tras la superación de la fase fálica y el complejo de Edipo (en la niñas, el complejo de Electra) (Freud, 1993). Freud identificaba ese *superyo* con la imagen idealizada de nuestro padre (de la madre, en el caso de las niñas), un padre interior que nos recompensará con el *orgullo moral*, cuando nos comportamos como se espera de nosotros, y nos castigará con los *remordimientos de conciencia* cuando no estamos a la altura de nuestro ideal.

A pesar de las críticas y controversias, el psicoanálisis freudiano y sus posteriores reformulaciones en Jung o Lacan dejarán huella hasta la actualidad en los diversos planteamientos psicológicos.

El propio Piaget también estudió el desarrollo moral del niño y estableció que durante la fase preoperatoria (hasta los 6 años) los niños entienden *las leyes morales como leyes absolutas*, que habían estado siempre ahí y eran inamovibles. Sería a partir de los 7 años, y especialmente con el afianzamiento del estadio de las *operaciones concretas o formales*, cuando se acepta que las leyes morales son reglas humanas, por tanto, fruto de un acuerdo y no absolutas. Este fue el punto de partida de los estudios de Lawrence Kohlberg, el teórico más influyente en este campo.

Kohlberg (1992, 2008) diferencia tres grandes niveles en el desarrollo moral del individuo:

- El nivel preconvencional.
- El nivel convencional.
- El posconvencional o de principios.

Tabla 1. *Kohlberg: primeras etapas del desarrollo moral*

	En esta etapa lo correcto se entiende como:	Las razones para hacer lo correcto se reducen a:	La perspectiva social propia de esta etapa:
Etapa 1 Moral heterónoma	Evitar violar normas sustentadas por el castigo.	Evitar el castigo y el poder superior de los adultos (la autoridad).	Punto de vista egocéntrico. No se consideran los intereses de los demás ni se plantea que puedan ser distintos a los propios intereses.
	Obediencia por la obediencia misma.		
	Evitar hacer daño físico a personas y bienes.		No relaciona dos puntos de vista.
			Las acciones se consideran físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros.
			Se confunde la perspectiva de la autoridad (de los adultos) con la propia.
	Esta etapa no se superará hasta, al menos, los 4-5 años, momento en que los niños empiezan a ser capaces de ponerse en el punto de vista de otro, tal y como ha demostrado experimentalmente la teoría de la mente.		
Etapa 2 Individualismo Propósito instrumental e intercambio	Seguir las reglas solo cuando es para el interés de uno.	Servir los propios intereses y necesidades en un mundo en el que estamos obligados a reconocer que hay intereses y necesidades enfrentados a los míos.	Individualista concreta. Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses particulares y de ahí surgen conflictos. Relativismo.
	Actuar para satisfacer las propias necesidades e intereses y permitir que otros hagan lo mismo.		
	Correcto es lo justo en tanto que intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.		

Fuente: *Elaboración propia a partir de Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (2008).*

En cada uno de los niveles distingue dos etapas y a través de todas ellas el individuo irá conquistando la *autonomía moral*. En el nivel preconvencional, las normas nos vienen dadas desde fuera, por la autoridad de los adultos, no se comprenden y solo son obedecidas por el miedo al castigo o por la esperanza de la recompensa. Más adelante, iremos interiorizando esas normas hasta llegar a aceptarlas como propias y, más allá, descubrir los principios en los que se fundamentan, siendo capaces incluso de criticarlas en favor de otras normas superiores, descubiertas por nosotros mismos, que sirven para defender mejor los principios universales que pensamos ya deben orientar no solo nuestra conducta sino la de cualquier persona.

En las edades de Educación Infantil, según lo señalado por Piaget y Kohlberg, el niño se encuentra en el nivel *preconvencional*, por tanto, es incapaz de razonar moralmente de forma autónoma. ¿Qué sentido puede tener entonces plantearnos una educación en valores en esta etapa? Se ha demostrado que «si a los niños se les presentaba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia, serían atraidos por ese razonamiento y, al tratar de apropiarse de él, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral» (Kohlberg, Power y Higgins, 2008, p. 25). Por tanto, es posible acelerar este proceso de madurez moral y sí tiene sentido tratar de enseñar valores a los niños de Infantil. Y es que el desarrollo moral no es natural, no estamos programados genéticamente para convertirnos en personas autónomas moralmente; aunque existen limitaciones al respecto del grado de madurez en cada etapa, se requiere una orientación, una educación o, de otro modo, nunca llegará y una persona no conquistará su autonomía.

Etimológicamente, autonomía quiere decir «ser capaz de darse uno a sí mismo las normas» (*auto*: sí mismo, *nomos*: norma o ley). Frente a esa autonomía, encontramos que los niños en su primera infancia y a lo largo de su desarrollo serán aún «heterónomos» (*hetero*: otro; *nomos*: ley o norma); son otros los que les dictan las normas, los que les dicen lo que pueden o no pueden hacer. En la etapa que nos concierne, los primeros 6 años, el niño se encuentra en el primer nivel, el preconvencional. Desde los 2 años, el niño empieza a ser consciente del mundo

normativo y es posible realizar una educación sobre los valores que va más allá de un simple adiestramiento, a través de, por ejemplo, los *dilemas morales*, la principal estrategia didáctica desarrollada por Kohlberg y sus discípulos.

Un *dilema moral* es una situación en la que no estamos seguros de cómo debemos actuar, pues se plantea un conflicto entre valores y no vemos claro cómo establecer una prioridad. Por ejemplo, un capitán de barco sufre un accidente y se encuentra en el dilema de salvar la mercancía que transporta o salvar a su tripulación. Hay un conflicto de deberes e intereses, pues si bien es cierto que debe transportar la mercancía, porque es su trabajo, también, como capitán de barco y como ser humano, debe velar por la vida de su tripulación. En este ejemplo, recogido por Fernando Savater en su clásico *Ética para Amador* (Savater, 2008) —y, a su vez, inspirado en Aristóteles—, la solución es clara, pues no cabe duda que el valor de la vida humana está por encima del valor material de las mercancías y del deber profesional. Por ello, puede sernos útil para trabajar con los niños de Infantil el valor de la vida humana y, además, nos sirve para contemplar las limitaciones de Kohlberg y abrirnos a otras perspectivas más allá de la mera idea de «autonomía».

1.3.3. El cuidado del otro

Dijimos que los valores son realidades que se captan emocionalmente, sin embargo, la perspectiva de Kohlberg parece centrarse exclusivamente en lo racional dejando de lado lo afectivo. Este fue el punto de partida de Carol Guilligan cuando planteó su propia teoría del desarrollo moral como crítica constructiva a la de su maestro, Kohlberg, es decir, no buscando acabar con su perspectiva sino ampliarla (Fascioli, 2010).

Gilligan encuentra la raíz de la limitación de esta perspectiva en los planteamientos de Kant y su imperativo categórico (Kant, 2008) en términos de conquista de la autonomía moral. El tipo de ética que contemplan Kant, Piaget o Kohlberg se puede denominar de forma genérica ética de la justicia (y que tendría en John Rawls su desarrollo más pleno, con su concepto del «velo de ignorancia»). Todos estos mo-

delos de justicia parten de la idea de la universalidad como generalidad. Se conciben los derechos y los valores de un modo abstracto, que se pueda aplicar a todas las situaciones y, por ello, se pasa por encima de lo concreto, precisamente aquello que define a la persona como única. Gilligan atribuye este modo de ver las cosas a una perspectiva puramente *masculina*:

> Los hombres presentan una orientación ética a la *justicia* y los *derechos*, y las mujeres, una orientación ética al *cuidado* y la *responsabilidad* (…). La ética de la justicia que orienta el razonamiento moral masculino, busca aplicar principios morales abstractos en el respeto a los derechos formales de los demás. Valora la imparcialidad, el mirar al otro como otro genérico, sin tener en cuenta los detalles de la situación o los involucrados, para no dejarse influir por la simpatía o el sentimiento. La adopción de este punto de vista imparcial, hace suponer que todas las personas racionales coincidirán en la solución de un problema moral (…). Las mujeres, orientadas en cambio por una ética del cuidado, tienen juicios morales más contextuales e inmersos en los detalles de las situaciones y los involucrados, y tienen tendencia a adoptar el punto de vista del «otro concreto» —sus necesidades, más allá de sus derechos formales—. Sus juicios involucran los sentimientos y una concepción global y no solo normativa de la moral.
>
> (Fascioli, 2010, p. 44).

A partir de estas ideas y buscando completar la perspectiva desarrollada por Kohlberg, Gilligan desarrolló un cuadro de etapas del desarrollo moral tomando como referente a las *niñas*, antes que a los niños. Gilligan había comprobado cómo las niñas, al identificarse con la madre, adoptan el rol de cuidadoras y una sensibilidad hacia la responsabilidad desde la primera infancia. Todo lo contrario que los niños que, precisamente, al identificar su rol como diferente del de sus madres, entienden los cuidados como algo ajeno a su desarrollo moral.

Tabla 2. *Etapas del desarrollo moral*

Nivel 1. *Cuidado* de sí misma	Centrado en el *propio yo*, para asegurar la supervivencia.
Transición	Se considera la anterior perspectiva como *egoísta* y se hace autocrítica.
Nivel 2. *Atención* a los demás, relegación de una misma a un segundo plano	Se conecta el yo y los otros a través del concepto de *responsabilidad*.
Transición	Se critica el desequilibrio entre la atención a los demás y la desatención de una misma. Se ve como en la anterior etapa se confundía cuidado con autosacrificio.
Nivel 3. Inclusión del yo y de los otros en la *atención y el cuidado*	Se encuentra un equilibrio entre el poder y la responsabilidad, atendiendo armónicamente tanto al yo como a los otros.

Fuente: *Elaboración propia.*

Podemos reconocer muy pronto en las niñas el tránsito entre el nivel 1 y el 2. Sin embargo, el tipo de rol propio de nuestra sociedad hace que muchas de ellas permanezcan en ese segundo estadio durante toda su vida. Por su parte, a los niños les cuesta hacer suyos valores tan importantes para la vida en común como el cuidado y la responsabilidad. Por ello, Gilligan apuesta por completar el modelo de la ética de la justicia con una ética del cuidado, que aúne la perspectiva del derecho y la de la responsabilidad, sin perder de perspectiva a la persona concreta, al otro semejante, pero infinitamente diverso, en relación al cual podemos ser plenamente.

Los sentimientos morales de respeto, deber, derecho o dignidad propios de la ética de la justicia deben completarse con los propios de la ética del cuidado: el amor, el cuidado, la simpatía y la solidaridad.

ganz1912

Capítulo 2. Principios y referencias didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil

Miquel Freixa

Un niño de cuatro años necesita jugar, no ir a la escuela.

(Jari Lavonen, *La Vanguardia*, 20 de febrero de 2015)

Jari Lavonen, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Helsinki, proporcionaba ese titular a *La Vanguardia* en una entrevista que le hacían con motivo de su asistencia a un Simposio Internacional sobre la Formación Inicial de los Maestros. Con esa afirmación defendía el planteamiento del sistema educativo finlandés de no comenzar la educación reglada hasta los siete años. Sin embargo, este es un manual de *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (es decir, anterior a los siete años). ¿Debemos prescindir de la enseñanza de la realidad social hasta los siete años? ¿Se pueden transmitir esas realidades solo en el ámbito familiar? Mercedes García (2011) sugiere que, aunque parece que el hogar es el mejor sitio para el desarrollo físico y afectivo, es discutible cuando se hace referencia al desarrollo cognitivo:

> La investigación aporta suficiente información para concluir que los entornos institucionales diseñados para responder a las necesidades de los niños y niñas no solo no perjudican ninguno de los ámbitos de su desarrollo, sino que incluso puede ser mejor para aquellos casos que, por situaciones personales o sociales, presentan algún factor de riesgo.
>
> (García, 2011, p. 191)

Las realidades sociales son, por tanto, las que justifican en mayor medida la necesidad de una Educación Infantil (EI). Una maestra, un maestro, en este nivel educativo, ha de ser consciente de ello: conocer el medio social e interactuar con él es fundamental en esta etapa.

2.1. Principios y referentes básicos

Las Ciencias Sociales abarcan disciplinas tan dispares como la Historia, la Geografía, la Cultura, la Historia del Arte, etc., a las que hay que añadir disciplinas relacionadas directamente con la vida de la sociedad (Economía, Derecho, Sociología, etc.): qué es la sociedad, qué supone la vida en sociedad (su organización, los usos sociales, el comportamiento en sociedad…, de alguna manera todo lo que hace referencia al trato con los demás en sociedad, y a nuestra interactuación con ellos). Lógicamente, no será mucha la profundidad de los conocimientos que transmitiremos a los alumnos de Infantil, entre otras cosas porque no se trata de que les enseñemos conocimientos meramente teóricos, sino de que entiendan en la medida de sus posibilidades qué es el medio social y empiecen a interactuar con él. Nos encontramos, por decirlo de alguna manera, con que hemos de transmitir las «reglas» de la vida cotidiana a nuestros alumnos y facilitar que empiecen a vivirlas en la medida de sus posibilidades.

¿A qué principios y referencias básicos queremos aludir en este capítulo? Para empezar, a las estrategias y métodos de enseñanza más apropiados para las Ciencias Sociales, aunque algunos de ellos sean prácticamente principios didácticos generales. También, por supuesto, nos referiremos a los principios educativos específicos: el aprendizaje del espacio, el tiempo, las manifestaciones artísticas y culturales, la comprensión de la sociedad y la capacidad para relacionarse socialmente.

Hemos planteado este capítulo desde esa perspectiva. Pensando, además, que enseñar Ciencias Sociales —al igual que sucede con cualquier otra enseñanza— no se reduce a transmitir conocimientos, sino que también hemos de procurar que los alumnos adquieran procedimientos y actitudes (valores), a lo que deberemos añadir que lo que se

quiere transmitir implica que el profesor se involucre personalmente, porque no se trata de que el alumno «sepa» que hay que tratar bien a los demás, sino conseguir que les trate bien. Y en ese escenario, el profesor no es un simple «árbitro», un observador imparcial; el profesor en el aula de Infantil es «parte del juego», lo que implica que él también ha de tratar bien a los demás, cumplir las normas, ser sociable, pues buena parte del aprendizaje en esos años lo realizan los niños vía ejemplo. De ahí que, aunque parezca que no tiene mucho que ver, tal y como apuntaba el decano de Helsinki, hemos de atender, como profesores, a la propia formación moral y en valores, teniendo presente la sociedad en la que nos movemos y damos clase.

2.2. Persona y sociedad, el marco de acción

2.2.1. El individuo

En primer lugar, y aunque parezca una obviedad, hemos de tener presente que tanto los alumnos como los profesores somos personas, y no solo hemos de tratar a los alumnos como personas, sino que también hemos de enseñarles a «ser» personas. Con niños de edades tan tempranas puede parecer que es una misión casi imposible, pero, como se comprobará a medida que se avance en la lectura del manual, hay muchos aspectos en los que podemos incidir en el aula. En primer lugar no perdiendo de vista que el valor de una persona es absoluto y que la dignidad que posee es constitutiva e intrínseca, lo que hace que cada uno seamos irrepetibles. Eso implica que hemos de tratarles con la mayor delicadeza y hemos de enseñarles que también ellos traten así a los demás. Será algo que hemos de procurar tener presente constantemente aunque a veces nuestro cansancio o la agitación de ellos nos puedan «nublar» un poco la vista. Más que una definición de persona, nos compensa saber qué rasgos constitutivos son los más relevantes de una persona, pues nos ayudarán a concretar posibles acciones educativas en torno a ellos. Siguiendo a Julián Marías (2005) y Juan Manuel Burgos (2003), queremos destacar las siguientes notas constitutivas de la persona:

- *Intimidad*: interioridad, es decir, hay cosas de uno que solo sabe uno mismo y, además, tiende a protegerlas mediante el pudor. También solemos referirnos a esa intimidad cuando hablamos del yo o de la conciencia propia.
- *Corporalidad*: el cuerpo forma parte de nosotros mismos, yo soy también mi cuerpo, que no es mi intimidad, pero tampoco es un añadido, un complemento. Somos nuestro cuerpo y al mismo tiempo lo tenemos, podemos usarlo como instrumento.
- *Diálogo*: necesitamos dialogar, comunicarnos, explicarnos, que alguien nos comprenda. El lenguaje tiene ese sentido de apertura a los demás. Mediante el diálogo formamos nuestra personalidad, modulamos nuestro carácter y asimilamos el idioma, las costumbres, los valores comunes..., y llegamos a ser alguien en la sociedad, a ocupar nuestro lugar en ella teniendo una identidad propia.
- *Dar (darse)*: nos realizamos como personas cuando extraemos algo que consideramos valioso de nuestra intimidad y se lo entregamos a otra persona. Salir de uno mismo es lo más propio de la persona.
- *Libertad*: cada uno es dueño de sus actos.
- *Racionalidad*: inteligencia. Nuestra inteligencia tiene capacidad de abrirse a toda la realidad, es capaz de hacerla suya y trascenderla.
- *Espiritualidad*: podemos llevar a cabo operaciones que no dependen de la materia ni en su ser ni en su obrar: captar conceptos universales o abstractos o tomar conciencia de los deberes morales, o captar la belleza.
- *Trascendencia*: somos capaces de «ir» más allá de nosotros mismos.

Evidentemente, trabajar todos estos aspectos de la persona no es algo exclusivo del área de Ciencias Sociales, están implicadas todas las asignaturas y profesores (y en primer lugar los padres). No hay más que pensar, por ejemplo, que la corporalidad se trabaja en Educación Física o la capacidad dialógica en Lengua. Pero la perspectiva desde la que pueden trabajar la Educación Física o la Lengua esos aspectos de la persona es muy concreta y muchas veces se reduce a los aspectos más «técnicos» (lateralidad, coordinación, por ejemplo, en el caso de la

Educación Física; o la enseñanza de la lectura o la escritura, en el caso de la Lengua). Hay aspectos que van más allá de la adquisición de unas capacidades concretas y que tienen que ver más directamente con las ciencias sociales: la capacidad para el diálogo se puede enfocar pensando en la capacidad de escuchar, de respetar las opiniones de los demás, de ponerse de acuerdo en algo. O la corporalidad podremos dirigirla hacia la aceptación del propio cuerpo (alto, bajo, más hábil para el fútbol o la danza, o más torpe…, pero es mi cuerpo, tengo que conocerlo).

2.2.2. La sociedad

El carácter dialógico de la persona expresa otro componente esencial suyo que es el de ser social. La persona sin su vida en sociedad y su contribución a la sociedad es imposible que llegue a perfeccionarse, pues algunas de las potencialidades de su desarrollo solo pueden adquirirse en la sociedad. De ahí que lo natural sea que procuremos relacionarnos con el conjunto social para adquirirlas y desplegarlas.

En cuanto a nuestros alumnos de Educación Infantil, otro de los objetivos que hemos de marcarnos en el área de Sociales es conseguir lo que Rocher (1979) llama socialización: «Proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir».

Aprender a vivir en sociedad no es solo conocer su estructura, organización e instituciones. Para poder vivir plenamente en sociedad hay que conocer usos y costumbres (como se comporta uno en los comercios, en los restaurantes, en los parques), hay que conocer (y manejar) la lengua, la historia, la geografía de esa sociedad. Todo eso hay que conocerlo, sabiendo qué es lo que podemos esperar de los demás en determinadas situaciones (por ejemplo, de un dependiente en una tienda, de un camarero en un bar o del cartero que lleva la correspondencia al domicilio) y lo que los demás pueden esperar de nosotros en una determinada situación (que aguardemos nuestro turno, que paguemos

cuando nos sirven, que no gritemos en un museo…). Esas formas de actuar forman parte de la vida en sociedad y hemos de transmitírselas a nuestros alumnos, no solo consiguiendo que las sepan, sino también que las vivan. Y, como se podrá comprender, el aprendizaje de muchas de ellas no está ligado a un área de conocimiento concreta, o a una asignatura determinada (ni en Infantil ni en Primaria ni en Secundaria), así que habrá que buscar ocasiones y momentos (o aprovechar distintas actividades) para introducir a los niños «en sociedad».

2.2.3. Mecanismos y ámbitos de la socialización

Burgos (2003) apunta algunos *mecanismos de socialización* que convendrá que tengamos en cuenta en el aula: en primer lugar, no hay que olvidar la tendencia innata de los niños a la *imitación*. Tienden a imitar a los mayores (padres y profesores), pero sería un error pensar que imitan siempre y en todo. No hay más que fijarse en que a veces optan por lo contrario, por el «no lo hago». Por otra parte, no se trata de una imitación «alocada». En la imitación ponen en juego su inteligencia y su voluntad (merece la pena hacerlo igual que mamá o que la profe…, y quiero hacerlo como ella lo hace, así que me fijo y lo repito lo más parecido posible).

El *aprendizaje motivado* es otro de los mecanismos centrales de la socialización. Ayudamos al niño a dirigirse hacia el logro que pretendemos de él mediante premios o castigos. En el caso del aprendizaje de las reglas sociales es especialmente eficaz, por el carácter de esas mismas reglas sociales.

Las *reacciones de los demás*. Un tercer mecanismo de socialización es la respuesta del «otro» a nuestros comportamientos. Las reacciones de los demás ante lo que hacemos modifican nuestra conducta. Si veo que mi actuación genera respuestas que no esperaba intentaré averiguar qué he hecho y modificaré mi comportamiento.

Lógicamente, esos mecanismos de socialización son más eficaces en la medida en que sean trabajados en los lugares apropiados, que de acuerdo con Burgos (2003) son, principalmente: la familia, el grupo de amigos, la escuela y los medios de comunicación. La *familia* es es-

pecialmente eficaz no solo por los contenidos que transfiere sino por la gran eficacia con que lo hace gracias a la relación afectiva que existe en ella. Todo lo que sucede en la familia es esencialmente importante y por eso se graban también con especial fuerza las costumbres y conocimientos que proceden del entorno familiar. El *grupo de amigos* constituye el primer enfrentamiento «social» del individuo con la sociedad, fuera ya de la «burbuja» familiar. En cuanto a la *escuela*, el quehacer —aparte de la relación que establecen entre iguales— es clave pues se trata de una referencia explícita de «lo que hay que saber» para los niños. Respecto a los *medios de comunicación*, en el caso de los alumnos de Infantil, nos referimos a series de televisión y dibujos infantiles, que están orientados específicamente a esas edades.

2.2.4. El profesor en el aula: el efecto Pigmalión

El profesor, como parte (importante) de esa pequeña sociedad que es el aula, no debe perder de vista que él no es un espectador de lo que sucede, ni siquiera conviene que se considere a sí mismo como un «director de orquesta» o un «entrenador». Su tarea no se sitúa en el margen de la clase, el maestro no dirige ni da instrucciones desde un pedestal o desde el banquillo; es parte de esa sociedad, interactúa con ella y lo que haga repercute en sus alumnos y lo que hagan sus alumnos, ha de encontrar una respuesta en él. De ahí que sea bueno tener presente el conocido «efecto Pigmalión», que se puede enunciar diciendo que aquellos con quienes nos relacionamos responden de acuerdo con las expectativas que hayamos depositado en ellos: si saludamos a alguien de mala gana, nos contestará de mala gana; si sonreímos, nos sonreirá; si nos mostramos desconfiados con él, nos corresponderá con su desconfianza. Esto es especialmente visible en el campo educativo, que es inicialmente donde se empezó a estudiar este efecto (Rosenthal y Jacobson, 1968). Una de las formulaciones del efecto Pigmalión, que ilustra la fuerza que tiene, es hablar de él como de una «profecía autocumplida». Con esa expresión se sugiere que, cuando se espera más de una persona, se produce un determinado clima emocional que facilita la relación con ella. La confianza es mayor, la comunicación más fluida,

se le exige más, se le dan más oportunidades... De alguna manera puede decirse que los padres y los maestros tienen la posibilidad de «esculpir» la capacidad de alumnos y colaboradores a través de la confianza que previamente han depositado en ellos. Pero a veces sucede al revés: cuando no hay especial «química» con alguien, porque nos ha caído mal —sin que haya ningún motivo objetivo— nada más conocerle o porque simplemente no nos ha gustado, se vuelve a cumplir la profecía, pero esta vez en sentido negativo: al poco tiempo, ese que acabamos de conocer nos «confirma» lo que habíamos pensado de él (es un descarado, un desobediente o un maleducado).

No se trata de un efecto artificial o de una mera cuestión de gustos personales o de simpatías o antipatías a los alumnos. El efecto Pigmalión es algo constatable y hemos de tenerlo en cuenta para hacerlo jugar a nuestro favor, pues de cómo lo administremos dependerá en gran medida el clima del aula y el aprendizaje de nuestros alumnos.

2.3. Los padres, el centro educativo y la comunidad

Una vez repasadas las realidades que resultan más inmediatas a nuestros alumnos de Infantil, ampliamos un poco más el arco para referirnos ahora a otros actores de primera línea de este relato didáctico que inciden directamente sobre los niños de Infantil: los padres y familia, el centro escolar y la comunidad.

2.3.1. Los padres

Los primeros conocimientos que reciben los niños sobre el medio social vienen de la mano de sus padres y se refieren tanto a conceptos que han de saber como a comportamientos que hay que observar (pide permiso, da las gracias, etc.). Y también porque los padres son el primer modelo que imitan los niños, modelo que puede llegar a identificarse de manera muy profunda con esa figura (padre, madre o hermano) y buscar parecerse a ella lo más posible. En cualquier caso, es evidente que el núcleo familiar es el idóneo para facilitar el aprendizaje de las

relaciones sociales. De acuerdo con García (2011, p. 118), se apoya en cuatro puntos: «Las variables que predicen en mejor medida esta internalización de las normas familiares son el *afecto* de los padres y madres, la *comunicación emocional* con las niñas y niños, la *intervención moral* y la *transmisión de valores*».

Además de los padres, la familia en sentido amplio, aporta también círculos sociales claves: los abuelos, los tíos y los primos. La función de los abuelos ha sido siempre capital y en la sociedad actual adquieren frecuentemente una gran importancia como suplentes de las tareas de los padres, «mediadores familiares, modelos de envejecimiento y representantes del amor incondicional». Suelen ser también buenos narradores (Rivero, 2011, p. 100).

2.3.2. La escuela

A pesar de la importancia que tiene la familia en el proceso educativo, la eficacia de su actuación hoy en día está condicionada por las estructuras laborales y sociales vigentes, que han disminuido bastante el tiempo de dedicación preferente a las relaciones familiares. Eso hace que la labor que la escuela desempeña en esa dirección sea especialmente valiosa. Proporciona un marco socializador y es el lugar idóneo para que los niños aprendan múltiples conocimientos impartidos por especialistas.

En el caso de la Educación Infantil, su potencial es enorme, pues como afirma Miralles (2011, p. 100): «Es uno de los primeros lugares donde interactúa el alumno con personas ajenas a su ámbito familiar», procurando aprovechar además las etapas psicológico-evolutivas del niño ya que a partir de los tres años son capaces de establecer unas importantes y claves relaciones sociales (García, 2011, p. 120).

2.3.3. La comunidad

La comunidad también imparte una educación que, aunque indirecta, es decisiva. Suele influir notablemente en los valores de padres y profesores que, a su vez, los transmiten a sus hijos y alumnos.

Los niños se van familiarizando poco a poco con la comunidad más inmediata a través de su ubicación en unos lugares concretos, los espacios comunitarios. Son espacios que el niño va conociendo paulatinamente, desde los más familiares y de juego hasta otros más alejados: los distintos comercios y lugares de compra de la familia, la calle o la comunidad de vecinos, la biblioteca, la iglesia o lugar de culto, el pueblo y otros espacios más complejos, e indudablemente aquellos lugares más gratificantes para ellos como podrían ser el parque o los jardines. Todos esos lugares están relacionados con aspectos o con personas con una función social determinada: el dependiente, el chofer, el guardia, el médico, los vecinos.

También forman parte de esos espacios comunitarios los medios de transporte. Para los niños, las primeras veces que utilizan algún medio de transporte —coche, tren, autobús, barco, avión— supone un gran acontecimiento que podemos utilizar desde el punto de vista didáctico.

> El valor formativo de todos estos recursos es realmente interesante para el alumnado de Educación Infantil: si los paisajes pueden servir para despertar la sensibilidad medioambiental mediante el conocimiento de los espacios y espacios protegidos, la población permite que se ponga en relación a los niños con sectores sociales con los que no necesariamente tienen contacto habitual, como personas mayores, inmigrantes o minorías étnicas, o profesionales diversos, con lo que se pueden trabajar actitudes de aprecio o manifestaciones culturales o sociales que les resulten novedosas.
>
> (Rivero, 2011, p. 101)

2.4. Los alumnos: principios didácticos para el conocimiento del medio social

Una vez explorado el universo en el que se mueven nuestros alumnos en su paulatina integración en la sociedad pasamos a considerar qué hemos de tener en cuenta como profesores en nuestro acercamiento a ellos: qué principios didácticos hemos de considerar —muchos de ellos son principios de didáctica general y otros son más específicos— y qué

formas de acercamiento a las distintas realidades conceptuales propias de lo social podemos utilizar con ellos. En este manual se dedican capítulos específicos para el espacio, el tiempo, las manifestaciones artísticas y culturales, la comprensión de la sociedad y la capacidad para relacionarse socialmente, por lo que el recorrido que realicemos aquí será necesariamente breve y encaminado a rastrear entre esos principios los que están más relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lo social.

2.4.1. Planteamientos generales de la psicología evolutiva

Al igual que propone Hannoun en *El niño conquista el medio* (1977), es oportuno empezar hablando algo de psicología. El modo en que los niños van captando el concepto de espacio e incorporándolo a su propia vida es uno de los temas más apasionantes de la psicología evolutiva. No es sencillo trazar el camino que conduce a la conceptualización de algo que puede llegar a ser tan abstracto como el espacio (no hay más que pensar en los planos de los arquitectos o en el espacio cósmico). La evolución —el crecimiento— del mundo interior de la persona, de su capacidad de pensar, de memorizar, de resolver problemas y de hacerse cargo de lo que es el espacio, está íntimamente relacionado con el proceso de desarrollo de las personas, con el de crecimiento y con las experiencias vitales de cada individuo. La comprensión del espacio es un aspecto más de los distintos conocimientos que va adquiriendo el niño en su avance hacia lo que Hannoun (1977) llamaba la «conquista del medio», por lo que es conveniente repasar el marco en el que sucede esa aproximación a una realidad tan específica.

2.4.2. Un repaso rápido de las grandes teorías actuales sobre el aprendizaje

Habrás estudiado en otras asignaturas la importancia que han tenido Ausubel, Piaget y Vygotski en la investigación y desarrollo de algunas de las principales ideas madre sobre psicología educativa. Recordaremos a continuación algunas que pueden resultarnos útiles:

- De Ausubel (Sáez y Subías, 2009, p. 138) es interesante recordar el concepto de aprendizaje significativo que se puede sintetizar en estas ideas: el niño, cuando aprende, debe relacionar los nuevos contenidos con los ya existentes en su mente, debe querer aprender lo que le presentamos (tendremos que saber motivarle) y, por último, aquello que haya que aprender también debe ser significativo.
- Piaget (2006), también preocupado por averiguar cómo se construye el conocimiento, habló de los niveles de desarrollo del niño y estableció una caracterización de ellos. Piaget se interesó, sobre todo, por lo que sucede dentro del niño, cómo interpreta y reacciona ante los estímulos del medio en función de su organización interna. En ese proceso interactivo, la organización de la mente infantil va construyéndose y se produce el desarrollo.
- Por su parte, Vygotski (Sáez y Subías, 2009, p. 140) aporta la idea de la «zona de desarrollo próximo» como una de las claves en el aprendizaje de los niños. Parte de la idea de que el desarrollo psicológico del hombre se explica socialmente, no individualmente, y resalta la importancia del medio cultural en la configuración de procesos como la atención, la memoria y el pensamiento. Vygotski sostiene que el niño interioriza los patrones culturales de su contexto a través de procesos de identificación y considera que el desarrollo se produce cuando actuamos en la «zona de desarrollo próximo» del niño. Por ejemplo, una niña aprende más y mejor cuando juega o resuelve tareas con sus padres u otros adultos, que ella misma realiza imperfectamente, que cuando es abandonada en soledad frente a la tarea que tiene que resolver. Cuando la tarea se haya interiorizado (aprendido), podrá resolverla sola.

2.4.3. Piaget: primeros estadios del desarrollo psicológico

Nos parece especialmente interesante entresacar los rasgos que más incidencia pueden tener en la aprehensión de lo que rodea al niño —del medio—, que Piaget estableció para las primeras etapas del desarrollo

psicológico. Nos servirán para calibrar mejor las propuestas didácticas que hagamos.

Tabla 3. *Estadios del desarrollo psicológico*

Inteligencia sensorio-motriz (0-2 años). Desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje. No existe representación, por lo que todo se centra en la acción sobre lo inmediato. Si hay imitación es con el modelo presente, fruto de lo inmediato.	Fase de los *reflejos*	Dominada por el *instinto de succión* del pecho, que se generaliza después como modo de exploración de todos los objetos: el bebé chupa todos los objetos.
	Fase de la *organización de las percepciones y costumbres*	Se comienzan a coordinar y sistematizar *esquemas de acción*: se chupa sistemáticamente el pulgar, sonríe al rostro humano, gira la cabeza para seguir un movimiento.
	Fase de la *inteligencia práctica*	Una inteligencia centrada en la manipulación de los objetos que parece explorar ya *intencionalmente*, tratando de comprender el cómo: se mueve un objeto en distintas posiciones, se lo arroja al suelo observando cómo se comporta...
Inteligencia representativa o preoperatoria (2 a los 6-7 años). Los niños pueden reemplazar ya en su pensamiento un objeto por su representación simbólica. Esto es posible por: - El *lenguaje.* - El *juego simbólico.* - La *imitación* de conductas (con el modelo ausente).	Aparición del *lenguaje*	*Más allá de la acción*: en un primer momento, el lenguaje son palabras que acompañan a la acción. Poco a poco el lenguaje se va despegando de la acción concreta y sirve para evocarla (la representa).
		Preconceptos: no ve clara la diferencia de un nombre propio, que representa a un individuo, de un concepto, que representa a una clase de individuos: comprende, por ejemplo, el atributo «padre» y lo emplea correctamente, pero no el atributo «niño»; necesita acudir a los ejemplos concretos.
		La edad de los *porqués*. En realidad están preguntado por el porqué, esto es, por la causa, pero a la vez por el para qué, esto es, por la *finalidad*, pues para los niños de esta edad todo está ahí para algo: los gajos de la naranja están para poder repartirla.
	Características de la inteligencia preoperatoria	*Pensamiento transductivo*. El niño utiliza en este periodo «preconceptos», a medio camino entre lo general y lo particular, por lo que no tiene un pensamiento racional ni irracional, sino «prerracional»: *todas las mañanas desayuno, hoy no he desayunado, por lo tanto, no es una mañana.*
		Yuxtaposición y sincretismo. Todo está conectado con todo (y nada lo está con nada). Es la imposibilidad de diferenciar entre las partes y el todo: se ve claramente en los dibujos de esta etapa, en los que aparecen muchos elementos de un objeto unidos, pero desconectados.

ganar1912

		Pensamiento egocéntrico. No tiene un componente moral, es inevitable y propio de esta etapa. Se basa en la imposibilidad de diferenciar entre el objeto (lo exterior) y el sujeto. Siempre prima la propia satisfacción del deseo y no se ve más allá de los propios pensamientos. Hacia los 4 años se empiezan a dar los primeros pasos más allá de la propia mente (teoría de la mente).
		Pensamiento animista. Las cosas se explican como dotadas de intenciones, como si estuvieran vivas y siempre atentas a la vida del propio niño: «la luna me sigue cuando camino de noche».
	Socialización de la acción	*La aparición del lenguaje permite la comunicación y el desarrollo de la socialización*. Primero permite la traducción de las propias acciones en pensamientos y, posteriormente (a partir de los 3-4 años), se podrá entrar poco a poco en el pensamiento ajeno, hasta poder emplear el lenguaje para la discusión y el enfrentamiento de puntos de vista (algo más costoso y que no aparece hasta el final de la etapa).
		El juego egocéntrico: a los 2-3 años, cada cual juega su juego, juega sus reglas, sin ocuparse de las reglas de los otros. A partir de los 4 esto va cambiando.
Tránsito del estadio preoperatorio a las operaciones concretas (entre los 5 y los 7 años).	Se van *dejando* atrás:	El *preconcepto.*
		La *yuxtaposición* y el sincretismo.
		El *egocentrismo.*
	Nociones de *conservación*	Hasta los 6 años están *ausentes*: si les enseñamos dos servilletas de papel semejantes, una hecha una bola y la otra lisa, sostendrá que hay más papel en la que ocupa más espacio visual (la percepción se impone sobre el razonamiento). Al final de esta etapa empiezan a dudar.
	Espacio y tiempo	En esta etapa *se confunden* las relaciones espaciales y las temporales, el tiempo se concibe como una suma de instantes que se pueden concebir simultáneamente. Más adelante, se empieza a concebir que hay un lapso de tiempo entre dos instantes significativos (entre dos fiestas, por ejemplo) o que el espacio puede estar tanto lleno como vacío.
	Acción y pensamiento	En el estadio preoperatorio, el pensamiento es representación de la acción pero *aún muy unido* a esta y muy ligado al objeto concreto. Solo cuando logre cierta independencia y se conozca la propia naturaleza de las representaciones, al margen del objeto concreto del que provienen, se logrará desarrollar el pensamiento plenamente racional, conceptual.

2.4.4. Planteamientos sobre el aprendizaje del desarrollo social

Los principios de psicología evolutiva que acabamos de repasar se pueden concretar un poco más en relación con lo que estamos tratando en este

manual. Recogemos a continuación lo que esos mismos autores que hemos visto (o sus escuelas) han dicho en relación con el aprendizaje de lo social:

- *Teorías cognitivas* (Ausubel). Las estructuras cognitivas se van adquiriendo al interactuar con el medio social, es decir, la familia, la escuela, la comunidad, partiendo del contexto más cercano y conocido al más alejado. Los nuevos aprendizajes se enlazan con conceptos ya existentes. La curiosidad innata de los niños por descubrir, asombrarse y explorar las relaciones sociales generará y fortalecerá este *aprendizaje significativo* (García, 2011; Palmero, 2011). Conoce el entorno familiar inmediato, los padres y los hijos, sus hermanos y los abuelos; aprenderá que sus padres son hijos de sus abuelos; descubrirá después que los tíos son hermanos de sus padres y que, a su vez, pueden tener hijos, que serán sus primos; comprenderá que estas relaciones también se dan entre los compañeros de su escuela, etc.
- *Teorías constructivistas*. Piaget y Vygotski darán un paso más; a través de las interacciones sociales con los demás, las alumnas y los alumnos *construyen el conocimiento mediante un proceso de socialización*: «Por tanto, los conocimientos reciben la influencia de la cultura en la que viven los alumnos y alumnas, el personal educativo deberá crear oportunidades para que puedan aprender, esto es, construir su conocimiento» (García, 2011, p. 103). Es precisamente el contacto con los abuelos, primos, compañeros y maestros lo que ayuda a construir sus conocimientos. Los padres y maestros facilitarán actividades de relación social para favorecer este conocimiento constructivista.
- *Teorías conductuales*. Para el proceso de socialización se puede seguir la teoría del aprendizaje social (conductual) que considera que los niños y las niñas *aprenden observando la conducta de modelos*. La importancia del ejemplo es aquí capital, los alumnos se imitan unos a otros. Pero son capaces también de seleccionar qué conducta hay que imitar, al niño que «se porta bien o al que se porta mal» o al que «tiene los brazos cruzados» (García, 2011, p. 102). Hay que recordar, también, todo lo referente a *los refuerzos positivos y negativos*, los premios y los castigos, que en

el caso del desarrollo social suelen tener cierto protagonismo. ¿Hay que penalizar las actividades antisociales? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo han de ser los premios? ¿Provocamos con los premios niños mimados que solo actúan por el don recibido? Esta cuestión ha generado diversos debates. La reflexión, el sentido común y la experiencia nos tienen que llevar al justo medio de esta cuestión.

2.4.5. La sociabilidad de los niños

Además de lo que acabamos de apuntar, conviene tener en cuenta que los niños van aprendiendo poco a poco a conocer y expresar sus *emociones*, sus estados de ánimo. En Infantil aprenden rápidamente a interpretar las emociones en otros rostros. Si los demás están contentos, tristes, enfadados o preocupados (García, 2011). Es una clave para interpretar el medio y actuar en consecuencia: van detectando, por ejemplo, cuando es momento de broma o cuando toca trabajar. Es importante, para aprovechar este rasgo, que el maestro sea algo «actor», para poder transmitir a los alumnos mensajes adecuados al momento educativo, y ha de actuar, si es capaz, independientemente de sus propios estados de ánimo.

Los estímulos sociales. Para los niños, las personas son más atractivas e interesantes que los objetos. Desde temprana edad captan mucho más de lo que parece: «Entre los 14 y los 18 meses los bebés comienzan a comprender algunos aspectos de la comunicación no verbal de una tercera persona que no se dirige directamente a ellos» (García, 2011, p. 119). A los tres años pueden tener amigos y amigas y son conscientes de cómo se comportan y de las cualidades que tienen. La amistad es, desde el principio y no solo en la adolescencia, un elemento socializador determinante y los buenos o malos amigos ayudan a tener un mejor ajuste escolar y social (García, 2011). Los factores que influyen son muchos e importantes.

> Es obvio que algunas niñas y niños son más sociales que otros. Entre los elementos que influyen en esta socialización, además del temperamento infantil, su capacidad para adaptarse a los cambios y la disposición para aceptar a nuevas personas, se encuentra el tipo de relación estable-

> cida con sus madres y padres durante los primeros años de vida, así, una relación cálida y afectuosa parece propiciar una socialización más grata. Sin embargo, no podemos olvidar que hay niñas y niños competentes socialmente y que, simplemente, quieren jugar solos.
>
> (García, 2011, p. 120)

El egocentrismo. No hablamos ahora del que citaba Hannoun (1977), sino de un egocentrismo negativo de un replegarse sobre sí mismo de manera excesiva, cargado de emotividad, que puede ser fruto de una educación desequilibrada o absorbente. Habrá que estar atentos para ayudar a los niños a superar esa emotividad imperfecta, centrada en sí misma. Se trata de actuar para el fin de la obra y no para el fin del que obra: jugar para divertirse y no para causar impresión a los compañeros siendo el centro de la atención; aprender para saber y no para destacar ante los demás, etc.

Educar en libertad. De entre las notas de la persona que hemos destacado al comienzo del tema, educar la libertad es la que puede resultar más trascendente en edades tempranas. La libertad está relacionada con la responsabilidad y con la capacidad para elegir entre una opción, conveniente o no, para el natural desarrollo de una persona y su relación con el resto de la sociedad. Aunque nos parezca que los niños de Infantil son muy pequeños como para poder tomar decisiones por sí mismos, desde edades muy tempranas son conscientes de que tienen voluntad para aceptar o rechazar.

Desde un punto de vista práctico, educar en libertad es sobre todo enseñar a ejercitarla. Como ser libre no es hacer lo que uno quiera sino saber escoger bien, será en eso en lo que tendremos que centrarnos en el aula, lo que tendremos que enseñarles de manera práctica a los niños, teniendo en cuenta además que ellos, en esas edades, ni siquiera se plantean ese problema (el problema de tener que escoger y, además, tener que escoger bien). Como hemos visto en la explicación del egocentrismo infantil y en el tema del autoconcepto, los niños de Infantil ven lo que les rodea como algo ya dado, no advierten que pueda ser de otra manera, y, en el caso de que rechacen algo (no quiero esta comida, no quiero esta ropa) o insistan en que quieren algo distinto de lo que se

les ofrece (quiero que me cuentes mi cuento preferido, no el que has comenzado; quiero comer el helado que tienes tú en la mano, no las lentejas que tengo yo en el plato), lo hacen siempre desde la perspectiva de ese «egocentrismo» que busca la satisfacción del deseo o de lo que ellos piensan que son necesidades suyas, por lo que no atisbarán la posibilidad de alternativas diferentes más allá de esos planteamientos. Estos son algunos de los motivos por los que tiene gran interés enseñarles a ejercitar su libertad, pues, aparte de que empiecen a plantearse la necesidad de tomar sus propias decisiones libres y a no crecer pensando que la capacidad de decisión es algo que no está a su alcance, también les ayudará a su maduración personal, a saber sobreponerse a los deseos impulsivos.

En Educación Infantil, el aprendizaje de la libertad se centra en buena medida en que el alumno adquiera cierta disciplina —autodisciplina, más bien—. Para ello, el maestro tiene que exigir para hacer ver al alumno cuál puede ser su meta personal, su modelo de vida (ser como papá o como un personaje admirado por ellos), y ha de ser una exigencia con cariño. Además, un maestro no se limita a enseñar «contenidos didácticos»; es también un referente moral, una autoridad para el niño, que detecta a la perfección cuándo exige y tiene autoridad, y cuándo no la tiene. Si un maestro no corrige, no educa y si no quiere de verdad a sus alumnos, la corrección será contraproducente.

2.4.6. Algunos consejos para educar en libertad a los niños de Infantil

Como sucede con el resto de los aspectos que hemos tratado a lo largo de este tema, tampoco la práctica de la libertad se encuentra enmarcada en ningún aspecto concreto del currículo. Las ocasiones para ayudar a los alumnos a ejercitarla son múltiples y los contextos variados. En ocasiones bastará con que les demos a escoger, por ejemplo, entre dos frutas posibles para tomar en el postre o jugar a un juego u otro, y que esa elección les suponga acabarse esa fruta que han elegido o terminar el juego al que han dicho que querían jugar. Por su parte, Carrasco (2011, pp. 49-50) propone una lista bastante nutrida de consejos para educar en libertad. De ella seleccionamos los que nos parecen más apropiados para la etapa de Educación Infantil:

- Fomentar la iniciativa propia de cada uno ofreciendo posibilidades de elección y aceptación en distintas situaciones para que vaya ejercitándose en el uso responsable de la libertad. Concretamente, introducir en las programaciones la posibilidad de elección, por parte de los alumnos, de actividades y objetivos.
- Proponerles actividades en las que tengan que decidir qué hacer, cómo hacerlo, qué ideas deben desarrollar, defender y oponerse.
- Proponer estrategias y actividades que fomenten la adquisición de criterio propio (actividades de juicio y relación para aplicar criterio propio que no sea juzgado como bueno/malo, sino como propio o de otros).
- Asignarles encargos tanto de las actividades como en el funcionamiento de la clase.
- Fundamentar razonadamente lo que se dice. Distinguir verdad y opinión. Enseñarles a buscar sincera y valientemente la verdad y a ser coherentes.
- Enseñarles a sopesar las distintas opiniones y a respetarlas.
- Ayudar a comprender que hacer lo que se debe supone casi siempre un determinado esfuerzo. Valorar el esfuerzo, no el éxito. El trabajo bien hecho, más que el trabajo que ha salido bien.
- Ayudarles a volver a empezar, una y otra vez, sin dejarse vencer por el desánimo.

2.5. El contexto social y cultural de la escuela infantil (EI)

Otro referente clave para enseñar Ciencias Sociales es el conocimiento del contexto socioeconómico y cultural de los alumnos y alumnas para que el maestro/a sea capaz de aplicar estos conocimientos y de transformarlos en práctica docente. El alumno pertenece a una EI que está insertada en una sociedad, específica, con unas características propias que el profesor/a deberá analizar y conocer: «La formación de los maestros debe proporcionarles los medios para conocer y explotar didácticamente el contexto socioeconómico y cultural de los Centros Escolares, para analizar los problemas relativos a la sociedad y sus necesidades» (Aranda, 2003, p. 37).

El contexto natural (como el clima y la situación geográfica), los aspectos sociales y culturales, el tipo de sociedad (rural o urbana), el poder adquisitivo medio de los ciudadanos, el nivel cultural, la religión, la procedencia y cohesión de los individuos, las estructuras de poder, la influencia de las redes sociales y de los medios de comunicación, etc., son aspectos que condicionarán la didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural. Las actividades educativas dependerán en gran medida del conocimiento de este contexto. El mismo calendario, con sus fiestas, tradiciones y periodos, suele marcar el ritmo escolar y sus actividades.

Para ello, el docente deberá conocer lo mejor posible el entorno del centro, analizando todos aquellos aspectos relacionados con el Medio Social y Cultural. Aranda (2003), especialista en la materia, desarrolla ampliamente esta cuestión. Aquí haremos una breve síntesis de los principales elementos para que puedan servir de pauta a los futuros maestros y maestras.

2.5.1. Elementos geográficos

Desde el estudio de la calle hasta la escala planetaria se suceden unos conocimientos concéntricos, de menor a mayor escala, que pasarían por: el barrio o el pueblo, la ciudad o la comarca, la provincia o la comunidad autónoma, en algún caso con particularidades nacionales, el Estado, la Unión Europea y el mundo. En una sociedad globalizada como la nuestra, tener en cuenta en la EI otras realidades ajenas a nuestro Estado adquiere gran relevancia. En estos momentos pueden convivir en una misma localidad individuos de procedencias muy diversas que hacen mucho más rica y cercana esta realidad.

Son muchos los elementos que se pueden derivar de este análisis; el maestro ha de escoger aquellos que se adapten mejor a los objetivos educativos. Tendrá en cuenta el espacio con el cual la escuela mantiene relaciones, las principales referencias geográficas del lugar (río, montaña, valle, mar, lago, paisaje), los rasgos climáticos y el devenir estacional, la vegetación y fauna relevante, la posible interacción con animales domésticos, la agricultura y la ganadería. El docente estará atento a las po-

gen1912

sibles necesidades medioambientales del lugar. El mundo de los transportes y las vías de comunicación suelen ocupar un papel referencial.

2.5.2. Elementos sociales y económicos

El tipo de sociedad que engloba la Educación Infantil determinará problemáticas muy diferentes. Es muy distinta una sociedad urbana que una rural. Los pueblos además pueden tener, en la actualidad, identidades específicas muy diferentes: rurales, turísticas, mineras, comerciales o industriales. El tipo de inmigrantes que tenga y su mayor o menor integración puede marcar profundas diferencias que podrán reflejarse en los niños y niñas.

La religión, los valores sociales y los fundamentos filosóficos comportan una complejidad social.

La actividad económica también sugiere una multitud de términos susceptibles de ser conocidos, relacionados con la agricultura, la ganadería, el comercio, la industria o la artesanía. En algunos lugares, estas actividades pueden resultar esenciales en la vida cotidiana.

Otros elementos estarán relacionados con la salud (hospitales, farmacias), la política (ayuntamiento, elecciones, partidos), la economía (el dinero, el banco) o el comercio (grandes almacenes y pequeño comercio). Todos estos elementos pueden diferir entre una escuela u otra. Un buen conocimiento de los mismos propiciará actividades de aprendizaje más o menos adecuadas.

2.5.3. Elementos culturales

La enseñanza de la cultura propia, como dice Miralles, es «uno de los ejes temáticos presentes en el bloque de contenidos» (Miralles, 2011, p. 103). Esta enseñanza, por medio principalmente de manifestaciones culturales próximas y habituales, mostrará a los alumnos cuáles son sus roles de identidad, propios de su cultura (Miralles, 2011).

Estos elementos culturales incluyen los museos, las grandes obras arquitectónicas (como catedrales o edificios emblemáticos), el folclore,

las manifestaciones religiosas, los mismos pasos de Semana Santa con sus cofradías, los acontecimientos deportivos, los lugares de ocio (como cines y parques), la artesanía popular, la gastronomía particular y festiva, las fiestas locales y nacionales. En todas las escuelas, los niños y las niñas se disfrazan por carnaval; en otras, celebran fiestas religiosas con productos gastronómicos estacionales; en algunas poblaciones las caravanas de los Reyes Magos son esperadas puntualmente con la llegada de la Navidad, etc.

El ocio y los deportes suelen estar relacionados con asociaciones arraigadas en el ámbito local: el equipo de básquet, el centro excursionista, el taller de teatro, la escuela de música, el grupo de danza o de baile. Muchos de estos elementos se mezclan con contenidos históricos, religiosos y sociales.

El análisis del contexto de estos elementos debe llevar al docente a programar el currículo oficial en función de los problemas o circunstancias que vive cada comunidad. Este estudio tiene que sugerir estrategias de enseñanza y aprendizaje sin olvidar que muchos de estos contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales se aprenden solos: viviendo e interaccionando con el medio.

2.5.4. Las competencias sociales y ciudadanas

Las competencias clave para el aprendizaje permanente son un marco común dado por la Unión Europea para el proceso educativo. Las define como:

> Combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.
>
> (UE, Recomendación 2006/962/CE)

Ganz 2012

En este tema no vamos a profundizar en lo que significan las competencias en el marco general de la enseñanza, basta con que señalemos que el propósito de estas recomendaciones administrativas (también la OCDE ha publicado varios documentos al respecto) apuntan a que las competencias clave guíen todo el proceso educativo llegando incluso hasta la educación universitaria. Aunque el currículo de Infantil no está tan determinado por ellas, sí se desarrolla en consonancia con sus fines. Entre las competencias señaladas por la UE, las sociales y cívicas han llegado a considerarse la tarea «principal de la enseñanza obligatoria, ya que su finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente» (Pagès, 2009, p. 7).

Siguiendo con las recomendaciones de la UE, respecto a las competencias sociales y cívicas dice lo siguiente:

> La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).
>
> (UE, Recomendación 2006/962/CE)

Nos encontramos, por tanto, con algunos de los aspectos de los que ya hemos hablado en epígrafes anteriores, aunque desde otro punto de vista, desde otra perspectiva desde la que podemos plantearnos ayudar a nuestros alumnos a acometer la realidad social.

ganz1912

Capítulo 3. El autoconcepto en los niños de Infantil: conocimiento de sí mismo, autonomía personal y vida cotidiana

Óscar González

¿Es posible que un niño de 4-5 años consiga equilibrio y satisfacción emocional?, ¿que pueda aceptar sus cualidades personales, limitaciones, aptitudes... interactuando con el entorno? ¿Es posible esto en un momento de la vida en el que se producen cambios tan grandes y tan rápidos? ¿Cómo puede el educador, a través de las ciencias sociales, ayudar a construir el autoconcepto en una etapa marcada por una naturaleza tan voluble en la que todos la aspectos evolutivos del niño o niña son tan cambiantes? La respuesta a estas y otras preguntas dan la clave de cómo desarrollar curricularmente la mayoría de las áreas específicas de Educación Infantil, y en especial el área del Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

En las páginas siguientes se pretende presentar unas ideas básicas y necesarias para entender, desde la Didáctica de la Ciencias Sociales, cómo se construye el autoconcepto en los niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil, cómo se desarrolla la autonomía personal que se va a reflejar en la generalización de los aprendizajes y qué puede hacer el educador para trabajar estas áreas, teniendo en cuenta que construir la propia identidad personal de los alumnos y alumnas es uno de los objetivos principales de la asignatura.

No existen fórmulas mágicas en el tratamiento y educación de estas áreas, pero la experiencia aporta un componente importante para el desempeño de la labor educativa y el educador se convierte en un creador, en un artista capaz de producir en cada momento una solución adaptada a los retos que se le plantean. Quien aborda la tarea educativa desde esta

perspectiva sabe que la motivación personal y la ilusión por ayudar son dos grandes pilares en los que ha de fundamentarse su tarea, y que son tan necesarias como una buena programación.

No educan las leyes ni los planes educativos sino el educador. No obstante, esas herramientas, más los conocimientos teóricos como los que vamos a desarrollar a continuación —fruto de la investigación y experiencia de muchos expertos—, ayudan a conseguir los objetos educativos.

3.1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Las ciencias sociales se centran en los problemas y necesidades del entorno, así como en el desarrollo de valores, actitudes y compromisos personales en relación con el medio que nos rodea. En este marco, el desarrollo de la identidad personal de los alumnos se presenta como uno de sus objetivos principales.

En este proceso, lo primero es ayudar al alumno a conocerse a sí mismo, al tiempo que se le ayuda a desarrollar habilidades y destrezas que le permitan una mayor autonomía personal en su interacción con el entorno. En este proceso de conocerse a sí mismo es necesario que el alumno o alumna aprenda a reconocer sus emociones y sentimientos, que sepa expresarlos dentro del grupo y que aprenda a reconocer las emociones de sus compañeros.

La individualidad y exclusividad de cada persona hace que los conocimientos que poseemos sobre uno mismo no quepan en ningún manual ni enciclopedia. De ahí que seleccionemos los aspectos más relevantes para que los educadores dispongamos de un marco conceptual básico con el que ayudar a nuestros alumnos y alumnas a que empiecen, desde la etapa de Infantil, a construir las bases del conocimiento de sí mismos.

El conocimiento de sí mismo (el autoconcepto) es positivo para la maduración del alumno cuando este se acepta como es, tanto en lo positivo como en lo negativo, tarea compleja en estas edades. El punto de partida desde el que se puede empezar a crecer debe considerar estas dos vertientes. Por un lado, asumir los defectos de forma que no sean

un lastre que le obligue a estar constantemente luchando contra ellos, sino que los vea simplemente como algo a tener en cuenta cuando tenga que afrontar cualquier tarea y procure evitar sus efectos negativos. Por otro lado, conocer sus virtudes de forma que le infundan confianza y seguridad para avanzar y acometer aquello de lo que va a ser capaz, sin exageraciones ni estridencias.

3.1.1. El desarrollo del conocimiento de sí mismo a través de las ciencias sociales

Un nivel básico, pero esencial en el conocimiento de sí mismo, consiste en estar al tanto de los cambios más cercanos, los que se producen en el propio cuerpo a través del tiempo. Este conocimiento, a su vez, permite incrementar la percepción de las diferencias propias respecto al otro, contribuyendo a mejorar la autonomía en la interacción social.

Los alumnos de Infantil tienen reciente la experiencia de ser bebés, y hacerles conscientes del paso del tiempo no es tarea difícil. Introducir este concepto es situarles en la antesala de la historia para iniciarles en el conocimiento del entorno. Además, el tiempo es un elemento más de análisis e interpretación que contribuye a incrementar la percepción de las diferencias entre personas.

La conciencia propia que permite a los niños diferenciarse de sus compañeros empieza a formarse desde el momento del nacimiento, incrementando su contenido a lo largo del ciclo vital, y aunque requiere de un largo proceso para consolidarse, nunca se estabiliza de forma definitiva. La explicación de cómo se construye esa conciencia propia, ese conocimiento de sí mismo, varía de unos enfoques psicológicos a otros en función de la mayor o menor importancia otorgada a diversos factores que intervienen en su formación. En todo caso, es posible en estos momentos ofrecer una visión integradora (Goñi, 1996) que, a la vez que reconoce el papel que juegan los factores ambientales (las experiencias de éxito y fracaso así como los influjos interpersonales), entiende como principal y decisiva la función que ejerce (o puede ejercer) la interpretación que realiza el niño desde la que procesa esos influjos. Por ello, se hace necesario aportar un marco de interpretación básico

adecuado que permita a los niños interpretar su entorno de manera equilibrada.

Pocas investigaciones han abordado el conocimiento de sí mismo en la etapa de Infantil, pero se sabe que para lograrlo hay que conseguir un equilibrio y satisfacción emocional fundamentada en la aceptación de las cualidades personales, limitaciones, aptitudes..., en interacción con los influjos del entorno. Cuando la discrepancia entre la visión objetiva de uno mismo y el ideal de uno mismo (lo que a uno le gustaría ser) es pequeña estamos ante un mayor autoconcepto. El adecuado conocimiento, manejo e interpretación del concepto tiempo, al igual que del concepto espacio, ayuda a disminuir esta discrepancia.

A través de las diferentes actividades que la didáctica de las ciencias sociales propone, el profesorado ayuda a sus alumnos y alumnas a desarrollar un marco de observación en el que el tiempo va a jugar un papel decisivo en ese proceso de hacernos diferentes. Cuando un niño o un niña comprueba que a uno de sus compañeros se le ha caído un diente y a otro no, o que a uno de sus compañeros le han cortado el pelo y cómo este le va creciendo..., comprueban que hay diferentes personas en el mundo a quienes el tiempo les afecta de una forma diferente, ayudando a incrementar la flexibilidad mental frente a unos sucesos aparentemente iguales para todos los seres humanos: la caída de los dientes, un corte de pelo, etc.

En la creación de la imagen de lo que a uno le gustaría ser tienen un peso decisivo las experiencias aportadas por las personas significativamente afectivas con quienes tiene mayor apego, que normalmente suelen ser los padres. Igual que cuando proponemos en el aula a nuestros alumnos un reto difícil, los padres también deben medir la proyección de expectativas que realizan sobre sus hijos para que sean asequibles, motivadoras, y les ayuden a alcanzar el éxito esperado.

Al niño o niña de esas edades normalmente le gusta agradar a sus padres, profesores..., pero si las expectativas sobre ellos son excesivas, dejan de funcionar como elementos movilizadores. Cuando ayudamos a construir un ideal de uno mismo real, alcanzable y atractivo, el afán de mejora que desempeñan estas características va a permitir su cumplimiento, y el nivel de satisfacción personal aumentará inclinando la balanza hacia el lado de los intentos y logros obtenidos frente a los fracasos.

Si además de saber presentarles un ideal de sí mismos satisfactorio les enseñamos a manejar el error y el fracaso de forma constructiva, junto a la aceptación de sus limitaciones, estamos incidiendo de forma directa en la mejora del autoconcepto. Y nada mejor para hacer esto que utilizar los contenidos que las Ciencias Sociales nos presentan.

Entre otras disciplinas de ciencias sociales, contamos con la geografía para desarrollar el área del «Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal». La geografía aporta a los alumnos el desarrollo del concepto de espacio, entre otros muchos. Cuando enseñamos a nuestros alumnos y alumnas a controlar el espacio en torno a su propio cuerpo, a percibirlo, manipularlo y estructurarlo de forma que se convierta en un aprendizaje manejable, contribuimos a que se conozcan mejor y perciban todas las dimensiones y posibilidades en las que pueden desenvolverse. Partiendo de este aprendizaje, les enseñamos a comprender mejor el espacio de los demás para poder respetarlo. Es frecuente el contacto físico entre personas de esta edad, pero poco a poco este contacto físico tan intenso irá disminuyendo. Será un grado más de madurez que deben alcanzar. No a todos los niños y niñas les gusta que invadan excesivamente su espacio vital, y aprender a respetar esta distancia puede mejorar las relaciones, así como saber acercarse más solo cuando la situación lo requiera.

Por otra parte, la percepción del espacio les ayudará a controlar mejor su coordinación y equilibrio proporcionándoles una seguridad muy necesaria en la interacción social. Podemos trabajar esos aspectos mediante juegos de control de acercamiento y alejamiento, actividades de manipulación y cambiándoles los estímulos que les rodean.

3.1.2. El éxito y el fracaso como agentes activos en la formación del autoconcepto

El éxito y el fracaso son dos agentes especialmente activos que están mezclados y se hacen presentes en la mayoría de las vivencias. Mientras que el éxito genera un sentimiento de eficacia y de valía, ofreciendo una imagen positiva que produce confianza en la capacidad propia para solucionar problemas, y facilita la propuesta de metas más elevadas, el fracaso evoca sentimientos de incapacidad, de desestimación y descrédito.

Cuando nuestros alumnos y alumnas fracasan hay que hacérselo saber para que puedan corregir su trayectoria y aprender. Hemos de enseñarles a aceptar los errores como algo propio del ser humano, como un peldaño más que hay que superar para alcanzar el éxito y no como una situación catastrófica ante la que merecen todo tipo de vejaciones y desprecios.

Estos sentimientos negativos son mayores cuando las experiencias de fracaso se han vivido como momentos necesariamente traumáticos y nefastos, donde se magnifica el error, perdiendo la virtud de ayudar en la mejora y proceso de maduración positiva. De ahí que un procedimiento eficaz para mejorar el autoconcepto en los niños y niñas de Infantil consista en proporcionar oportunidades de éxito cuando exista un esfuerzo personal detrás, disponiendo los elementos de su entorno de modo que se logren resultados positivos.

Por otra parte, cuando el profesor dentro del aula enseña a vivir el fracaso como una oportunidad de aprender descubre a sus alumnos y alumnas que equivocarse no es algo tan nefasto como, en ocasiones, han aprendido. No se trata de que el profesor deje pasar las oportunidades sin decir nada o que ante los errores mire para otro lado. Se trata de poner el error en su sitio, sin identificarlo con el alumno, para que este tenga la oportunidad de poder modificar ese error. Si identificamos a nuestros alumnos y alumnas con los errores creamos en ellos el rol de fracasados.

Las atribuciones de causa en las que el valor personal resulte perjudicado y minusvalorado suponen un lastre para el desarrollo de una imagen de sí mismo emocionalmente equilibrada. Un ejemplo de ello lo reflejan algunos comentarios que en ocasiones se hacen ante el error: «qué tonto eres...», «qué torpe eres...», «no comprendo cómo puede sucederte esto...». Identificar a la persona con el error arrastra las buenas intenciones de mejora hacia el abandono y la indiferencia. Es mejor analizar la situación y buscar las causas tanto en los errores o carencias del alumno o alumna como fuera de él, pero en ningún caso identificar al alumno con su carencia. De esta manera, el alumno entiende su problema y se encuentra con mayor libertad para poder afrontarlo.

Es necesario manejar las situaciones de fracaso de forma pedagógicamente constructiva, es decir, propiciar situaciones en las que el

niño o niña ante el fracaso no reciba críticas y castigos sino ánimos que promuevan el cambio. Además, es especialmente importante que los adultos sepamos valorar que la mayoría de los niños y niñas de esta edad pretenden agradar y, por tanto, en la mayoría de las ocasiones existe una intención y un esfuerzo por conseguir el éxito, aunque este se les presente difícil de lograr. Es ahí donde se reclama el exquisito papel que el educador debe desempeñar, planificando los procesos de enseñanza-aprendizaje con metodologías en las que los éxitos y fracasos se presenten como oportunidades de crecer, corrigiendo sin dañar su autoconcepto y evitando que tanto el éxito como el error se magnifiquen.

Los niños con un autoconcepto bajo suelen manifestar frecuentemente su incapacidad para afrontar tareas con expresiones del tipo «no puedo hacer esto...», «no me atrevo a intentarlo...». En estas circunstancias es más difícil que el éxito se produzca porque seguramente se ha creado una imagen irreal de incapacidad de sí mismo que anticipa el fracaso sin posibilidad de remediarlo. Se ha producido una percepción de incompetencia que le va a impedir abordar con garantías de éxito la ejecución, y como consecuencia el proceso se vicia. El fracaso no le permitirá crecer. Y ese círculo vicioso no le conducirá a otra cosa que a la inseguridad en sí mismo y al desasosiego.

En cambio, el niño o niña que tiene un autoconcepto elevado se cree capaz de afrontar retos, se siente importante y competente. Esta actitud no debe ser confundida en ningún caso con el engreimiento, actitud que esconde un bajo autoconcepto, por la necesidad de estar esgrimiendo sus bondades para que sean alabadas constantemente y bajo la cual se esconde una percepción desajustada de la realidad.

Ahora bien, el éxito no genera por sí solo un autoconcepto positivo. Muchos alumnos y alumnas teniendo un aceptable éxito académico manifiestan insatisfacción personal y baja autoestima. Es decir, el autoconcepto positivo depende de algo más que del éxito en la actividad académica; depende de procesos autoevaluativos que acompañan a la conducta, permitiendo una valoración de los resultados y la posterior emisión de un juicio que produce satisfacción o insatisfacción. Estas autoevaluaciones desempeñan un papel más importante en la formación del autoconcepto que las evaluaciones externas, aunque las dos son importantes.

Es crucial que el educador tenga en cuenta el marco de referencia interno desde el que cada niño o niña interpreta sus éxitos y fracasos tras procesar las informaciones que le llegan desde el exterior. Como se ha dicho antes, los progenitores o figuras de apego al niño o niña tienen una participación decisiva en la creación de este marco de referencia con la forma de hacer juicios y valoraciones. Si se muestran muy perfeccionistas, manejando erróneamente el error, pueden estar transmitiendo el mensaje de «solo pueden salir las cosas bien». Ante esta situación, la opción de equivocarse no está dentro de los parámetros del niño o niña, aunque sabe que puede suceder, generando una tensión excesiva, e incluso rehusando enfrentarse a la realidad. En cambio, si el adulto se muestra exageradamente positivo, la deformación de la realidad también produce consecuencias negativas en la persona, ya que no le enfrenta a la situación real en la que tanto éxitos como fracasos se producen ineludiblemente.

Es necesario enfrentarse al fracaso y reconocerlo para aprender a manejarlo. Si se evita bajo una protección excesiva, estaremos participando en la construcción de una personalidad con una matriz de base débil, incapaz de afrontar problemas y responsabilidades. En estas situaciones, la frustración, la infelicidad y hasta el desequilibrio emocional están servidos.

Hay personas para quienes resulta complicado compaginar la exigencia con el trabajo de conocerse a sí mismo. Es un error cuya raíz radica en creer que el conocimiento positivo de sí mismo solo puede desarrollarse en un entorno en el que únicamente se conoce el éxito, donde uno está siempre rodeado de imágenes positivas de sí mismo. Actuando de esta manera, no estaríamos facilitando al niño o niña la construcción de una imagen real y objetiva de sí mismo, donde encontrar oportunidades de conocer sus debilidades y poder crecer personalmente.

Por otra parte, si el autoconcepto positivo dependiera únicamente de la valoración social, el autoconcepto vendría a ser solo un reflejo de la valoración o aprecio que los demás nos muestran. De esta manera, las personas que nos rodean, con sus comentarios, evaluaciones y actitudes, vendrían a ser el espejo en el que cada persona percibe la imagen de sí misma. Es cierto que las experiencias de aprobación o desaprobación de los demás afectan de alguna manera a la imagen que una

persona tiene de sí misma, pero las aprobaciones y las desaprobaciones no conducen necesariamente a la formación de autoconceptos positivos y negativos respectivamente; sus efectos dependerán más bien de cómo la persona descifre la información recibida y de cómo reaccione tras las experiencias vividas.

De esta manera, se requiere la mirada experta del educador que, presenciando la interacción del entorno con el alumno, logra comprender cómo interpreta el niño esas interacciones. Y a través de la propuesta de actividades educativas dentro del marco escolar y de la comunicación tanto con el alumno como con la familia, pueda comprender su mundo interior y reconducir esa forma de interacción de manera que sea lo más provechosa posible.

3.1.3. La comparación social

Cuando uno evalúa determinados ámbitos de su vida, resulta inevitable hacerlo comparándose con los demás: «soy mejor que mis compañeros en esto o lo otro», «tengo más o soy menos en este aspecto que tanto me gusta»… Las expectativas que generamos sobre nosotros mismos determinarán, entre otras cosas, el sentimiento de valía y competencia sobre el ideal de persona al que uno aspira. Ese ideal se configura, en mayor o menor grado, en función de las comparaciones sociales que establezcamos y de las expectativas que generemos sobre nuestra persona. De ahí la necesidad de que el profesor de Educación Infantil, mediante la observación y el diálogo tanto con el alumno como con la familia, llegue a conocer la forma de interpretar el mundo que le rodea, cómo se ve a sí mismo y cuáles son los intereses y valores que le mueven.

El niño que posee un buen concepto de sí mismo es capaz de relacionarse adecuadamente con sus iguales, mientras que aquel que no se encuentra en esta situación recurre habitualmente a llamadas de atención mediante las cuales distorsiona la realidad produciendo, en la mayoría de las ocasiones, rechazo e incomprensión. Una respuesta muy frecuente en estas situaciones es la de saltarse las normas, actitud que corrientemente escandaliza al resto de compañeros. Además, a este

niño o niña le cuesta ser más independiente respecto a la postura de los demás, presenta una mayor necesidad de complacer a quienes tiene a su alrededor por temor a desagradar y verse envuelto en situaciones de rechazo que no desea porque necesita la aprobación del entorno para sentirse bien.

La comparación dentro del aula es una constante que genera en los miembros del alumnado una serie de autopercepciones en función de las experiencias vividas. Cuando un alumno percibe que no es competente en un aprendizaje determinado, como escribir, conocer los fonemas, calcular, conocer ciertos conceptos de geografía o historia..., la necesidad de proteger su yo le invita a despreciar y minimizar la importancia de ese aprendizaje, evitando tener que ejecutarlo y quedar en evidencia. Pero hay aprendizajes que son tan recurrentes, dada su importancia curricular, que el hecho de presentárselos una y otra vez a quienes no se ven competentes en esa materia, provoca cambios de actitud y conductas disruptivas, explicables solo desde la vivencia de quien se siente inferior en la adquisición de ese aprendizaje y necesita labrarse un nuevo rol diferente que le permita obtener la estima y la admiración del resto.

Es un mecanismo de defensa que se aprecia frecuentemente en Infantil, actitud que hay que trabajar desde el ámbito personal, reforzando al niño o niña en ese aprendizaje concreto, y paralelamente fortaleciendo delante del grupo sus virtudes, a la vez que se le ayuda a reconocer sus virtudes y defectos.

En resumen, los criterios subjetivos con que cada uno interpreta los éxitos, los fracasos y la información que le llega desde el ámbito social constituyen un factor importante para el desarrollo de un buen autoconcepto. Puede afirmarse que el autoconcepto no es un mero reflejo social sino que deriva, en último término, de los criterios con los que cada sujeto interpreta las situaciones que le ocurren. Es importante lo que le sucede en la vida a un niño o niña y la opinión que este merece a otros, pero es mucho más decisivo cómo interpreta esos hechos en términos de éxitos y fracasos, cómo cree que le ven los demás y qué cree que esperan de él.

3.2. La construcción del marco interpretativo propio

Las recompensas y reconocimientos externos son esenciales para explicar el desarrollo del autoconcepto en los primeros años de vida, ya que los niños de estas edades no disponen de capacidad extensa para mirarse a sí mismos objetivamente y buscar una imagen de su valor en su propio juicio. Ahora bien, ¿cómo sentir aprecio por uno mismo si los demás no nos aprecian? El aprecio que recibimos de los demás está muy implicado en el proceso de formación del autoconcepto. Durante la infancia, el apoyo de los padres y educadores es más poderoso en el desarrollo del autoconcepto que la competencia en diferentes facetas de la vida; a medida que se avanza en edad, la propia valía empieza a ser juzgada más por los criterios que establezca el propio sujeto que por criterios externos.

Por otra parte, el conocimiento de sí mismo requiere, además de un grado de madurez, poseer los aprendizajes suficientes que permitan al alumno entender el mundo que le rodea y saber diferenciarse del resto. En esta tarea, la comprensión del espacio que rodea al niño es uno de los elementos necesarios para compararse. Además, se requiere entender la existencia del paso del tiempo, un elemento de análisis necesario para asumir los cambios que se van a producir a su alrededor y en sí mismo. Estos elementos fundamentales constituyen las herramientas base con las que se va a poder interpretar la realidad.

Este marco interpretativo propio que permite cierta estabilidad en la creación de un autoconcepto previo frente a las opiniones ajenas es el que hay que ayudar a construir desde la etapa de Infantil proporcionando escalas de valores y formas de interacción con el entorno socialmente aceptadas. Se trata de una actividad de moldeamiento que el educador infantil debe abordar con suma delicadeza, partiendo de una información muy precisa acerca de la vida del niño (gustos, reacciones, familia...), y con la que se pretende educarle para que interprete sus interacciones con el entorno de forma que las valoraciones emitidas sean lo más objetivas posible.

La tendencia a mantener la congruencia entre el autoconcepto previo y la nueva información es un mecanismo que funciona en el procesamiento de la información. Desde la psicología humanista se concibe que todo ser humano tiende hacia la autorrealización, una de cuyas

características es la posesión de un alto grado de autoconcepto; y es ese impulso al desarrollo el que alienta a luchar por la mejora personal. Consecuentemente, todos los niños y niñas tienden a interpretar lo que les sucede tratando, en lo posible, de incrementar su autoconcepto para sentirse mejor consigo mismos (Fox, 1988). Si el entorno no ofrece el suficiente número de experiencias o estas no tienen la suficiente calidad para que el niño o niña construya un concepto propicio de sí mismo, tratará de cambiar la realidad interpretándola para que este resultado favorable se produzca, aunque solo sea en su fuero interno. En este caso se origina una disociación entre la realidad y la interpretación subjetiva de los hechos pretendiendo que la imagen de sí mismo quede intacta. Esa resistencia al cambio como mecanismo de defensa es menor en el período de Infantil. De ahí la necesidad de trabajar en esta etapa, de forma programada, la elaboración de un marco base para la interpretación del mundo que rodea a cada niño.

Cada nueva experiencia para el niño o niña de Infantil es comparada con el sistema de creencias propio: si resulta compatible con las evaluaciones realizadas será aceptada e incorporada y tendrá más influencia en el autoconcepto que las evaluaciones negativas. Esta tendencia a la confirmación de las propias creencias genera una especie de espiral por la que el pobre se empobrece y el rico se enriquece (Combs, 1981).

A pesar de que existen niños y niñas que tienden a la infravaloración, es mucho más frecuente la sobrevaloración de lo positivo y la infravaloración de lo negativo, mecanismo que no resulta muy oportuno para la salud mental (Clemes, Bean y Clark, 1991; Young, 1985).

No obstante, en ocasiones se producen desacuerdos entre el autoconcepto y la nueva información. Sucede así cuando la niña o el niño valora las situaciones de manera condicional, seleccionando las experiencias propias en función de la valoración de los otros socialmente significativos para poder recibir consideraciones positivas de los demás. Y eso le lleva a sentirse vulnerable, a perder espontaneidad y a dejar de actuar como piensa y siente; al no afrontar objetivamente las situaciones, se bloquea o distorsiona la percepción de las cosas; se vuelve más incoherente consigo mismo y esta actitud determina vivencias de profunda insatisfacción. Nace una tensión que acompaña invariablemente a todo conflicto psíquico y de ella surgen numerosos síntomas psicoso-

máticos (Goñi, 1996). En definitiva, cuando en el niño o niña persiste una imagen ideal irrealista se originan desarreglos en la personalidad por la falta de correspondencia entre la imagen real que uno tiene de sí mismo y la imagen ideal o deseada.

3.3. El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal desde la didáctica de las ciencias sociales

Aunque parece necesario dividir el currículo en áreas para facilitar la programación, la vida de un niño o niña de este tramo de edad no está tan segmentada. Los procesos de enseñanza-aprendizaje entre los 3 y los 6 años deben diseñarse desde un modelo constructivo que facilite la significatividad y, como consecuencia, la facilidad en la adquisición de los aprendizajes, partiendo de la vida cotidiana y de la experiencia vital de los niños y niñas: experiencias de justicia e injusticia, soluciones y problemas, incomprensiones, conflictos, vivencias agradables, experiencias de belleza, situaciones de pasado, presente y futuro, etc. Estas y otras son algunas de las experiencias que puede aprovechar el profesor de Ciencias Sociales para trabajar el área de «Conocimiento de sí mismo y autonomía personal», teniendo en cuenta que tanto la geografía como la historia y la sociedad ocupan un espacio importante dentro de los contenidos de las Ciencias Sociales.

Cuando se trabajan contenidos relativos al espacio, gracias al desarrollo de la habilidad espacial, el niño o niña puede mirar fuera de sí mismo y ver el entorno que le rodea. Cuando realiza esta tarea, el análisis principal le lleva a examinar los espacios más cercanos que frecuenta, como el hogar, el entorno cercano y el colegio, tal como muestra la figura 1. Las actividades que se desarrollan en el trabajo sobre el espacio, incrementan la autonomía personal, haciendo crecer al alumno en capacidades que le permiten un mayor grado de individualidad y madurez. Por otra parte, ayudan al alumno diferenciar los distintos entornos en los que se desenvuelve su vida, comparándolos cada vez con un mayor número de matices, proporcionándole una mayor perspectiva acerca de quién es, a qué grupo sociocultural pertenece, en qué entorno se mueve, incrementando y facilitando el conocimiento de sí mismo. A medida que el

alumno posee un mayor grado de madurez va a poder comprender mejor la existencia de otros entornos que incluso nunca ha visitado, actividad que requiere un mayor grado de abstracción por la necesidad de imaginar cómo son. Este trabajo que obliga a usar la habilidad espacial y la capacidad de abstracción contribuye al desarrollo integral del niño o niña de Infantil, propiciando su maduración.

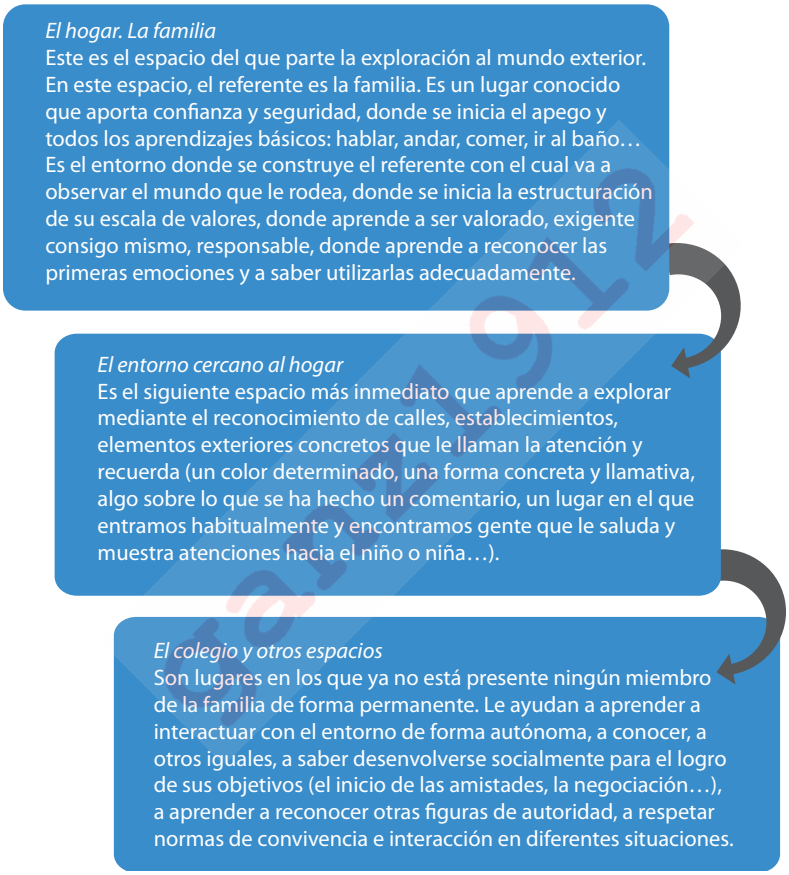
El hogar. La familia
Este es el espacio del que parte la exploración al mundo exterior. En este espacio, el referente es la familia. Es un lugar conocido que aporta confianza y seguridad, donde se inicia el apego y todos los aprendizajes básicos: hablar, andar, comer, ir al baño… Es el entorno donde se construye el referente con el cual va a observar el mundo que le rodea, donde se inicia la estructuración de su escala de valores, donde aprende a ser valorado, exigente consigo mismo, responsable, donde aprende a reconocer las primeras emociones y a saber utilizarlas adecuadamente.
El entorno cercano al hogar
Es el siguiente espacio más inmediato que aprende a explorar mediante el reconocimiento de calles, establecimientos, elementos exteriores concretos que le llaman la atención y recuerda (un color determinado, una forma concreta y llamativa, algo sobre lo que se ha hecho un comentario, un lugar en el que entramos habitualmente y encontramos gente que le saluda y muestra atenciones hacia el niño o niña…).
El colegio y otros espacios
Son lugares en los que ya no está presente ningún miembro de la familia de forma permanente. Le ayudan a aprender a interactuar con el entorno de forma autónoma, a conocer, a otros iguales, a saber desenvolverse socialmente para el logro de sus objetivos (el inicio de las amistades, la negociación…), a aprender a reconocer otras figuras de autoridad, a respetar normas de convivencia e interacción en diferentes situaciones.

Figura 1. *Espacios habituales en la infancia*

El manejo del tiempo es una habilidad básica con la que situar los acontecimientos del pasado, del presente y del futuro de forma lógica, facilitando al alumno la comprensión del mundo que le rodea y de su vida cotidiana. Ayuda al alumno a entender su entorno, a comprender

las costumbres y hábitos de su contemporaneidad y las del pasado y a imaginar cómo serán las del futuro toda vez que dispone de conocimientos del presente para comparar e imaginar.

Las ciencias sociales contribuyen a que el alumno se pueda abrir al medio que le rodea y ese medio incluye también los valores que se viven en la sociedad. Además, con el trabajo de los contenidos relacionados con la historia también facilitamos la integración del alumno en su entorno y despertamos su interés por participar en él, por transformarlo y mejorarlo. Paralelamente, su sentimiento de seguridad y confianza se incrementa, pues es capaz de comprender mejor el mundo y lo que sucede a su alrededor. Además permite al alumno la adquisición de herramientas de análisis de su entorno para incrementar su pensamiento crítico. Cuando los elementos de comparación son mayores, las reacciones críticas se suscitan de forma casi inmediata, favoreciendo la búsqueda de espacios más satisfactorios para la humanidad.

Por otra parte, el grupo social al que pertenece el alumno o alumna también se beneficia de su formación, ya que estos nuevos alumnos son quienes perpetúan nuestra cultura y nuestros valores, conquistas que se han ido construyendo a lo largo de siglos.

Los contenidos sociales de las distintas áreas facilitan un panorama educativo interesante. Mediante el trabajo de los aspectos sociales, el alumno aprende a relacionarse adecuadamente y a conocerse a sí mismo gracias a la información que el entorno le trasmite. Pero en esta tarea de conocerse a sí mismo es necesario facilitarle el vocabulario emocional necesario para que aprenda a reconocer tanto sus emociones y sentimientos como las de los otros, conocimiento que le ayudará a saber distinguir y clasificar los estados de ánimo, permitiéndole una mayor competencia social.

3.4. Actividades didácticas

A continuación se proponen algunas actividades modelo con las que poder trabajar diversos aspectos propios de las ciencias sociales. Son solo un ejemplo de lo que se puede hacer dentro del ámbito escolar aprovechando los recursos y medios habituales, sabiendo que casi to-

das las situaciones son susceptibles de mejorar al niño o niña en el «Conocimiento de sí mismo y autonomía personal».

Actividad 1. Cuido nuestro entorno

Esta actividad la realiza toda la clase dividida en grupos de cinco como máximo. Aprovechando que dentro del aula se generan residuos, se explicará cómo se manejan unos y otros para evitar contaminar el medio. La actividad tiene una duración de 20 a 25 minutos y una revisión diaria durante una semana de 3 a 5 minutos.

Material:

- Fotografías ya recortadas de residuos frecuentes que ellos sean capaces de reconocer.
- Fotografías de diferentes contenedores de la calle y vertederos.
- Cartulinas preferiblemente blancas para que destaquen los colores de los contenedores.
- Tres bolsas de residuos de diferentes colores para papeles, plásticos y resto.
- Pegamento.
- Rotuladores de punta gorda.

Objetivos y contenidos:

- Aprender la necesidad de cuidar el entorno para que sea un lugar agradable.
- Entender la necesidad de hacer un reciclaje básico.
- Aumentar la autonomía personal a la hora de manejar residuos, tanto generados en el aula como en otros espacios.
- Reconocer y distinguir los diferentes recipientes y contenedores por colores.
- Aumentar el conocimiento positivo de sí mismos proporcionándoles situaciones en las que el éxito sea fácilmente alcanzable en la ejecución de las tareas.

- Aprovechar las situaciones de fracaso para que lo perciban como una oportunidad de aprender.

Procedimiento:

- Se explica la necesidad de cuidar el entorno partiendo de ejemplos cercanos que sean capaces de reconocer (el patio, su casa...) escenificando ejemplos extremos y absurdos para que, mediante las valoraciones, creen su propio pensamiento y la consiguiente necesidad de reciclar.
- Se pregunta si alguien sabe reciclar o lo ha visto hacer en su casa y si conocen los lugares básicos para el reciclaje (distintas bolsas de basura en clase o en casa y los colores de los contenedores en la calle).
- La profesora o profesor va construyendo un mural con fotos de residuos previamente identificados por los niños y niñas. Se agrupan los residuos haciendo una clasificación básica, y cada grupo se asocia al color de un contenedor o bolsa. Pega las fotos conforme a los grupos discutidos y se les pide que construyan, por equipos de cinco alumnos, un mural semejante.
- Una vez acabados los murales, se pedirá a algunos grupos que cuenten con sus palabras lo que han hecho. Nos preocuparemos de que adquieran el vocabulario básico de la actividad.
- A continuación se nombrará en clase a dos encargados de las bolsas de reciclaje para que las instalen en una zona convenida por todos y se les pedirá que estén pendientes de recordar su uso adecuado según los colores, y avisen de la necesidad de cambiar las bolsas cuando se llenen.
- Se les pedirá que a partir de ahora encuentren los contenedores más cercanos a su casa, que se fijen en los desplazamientos al colegio, etc.

Evaluación:

- En este caso, la evaluación nos va a servir para lograr mayor eficacia. Para ello, se revisa su uso a lo largo de la primera semana,

comprobando que todos han entendido cómo se reciclan los residuos que se generan en clase y animándoles a hacerlo bien. Si alguno no lo hace, se debe evitar que el resto «se le eche encima» con acusaciones. Si es necesario se le explica de nuevo y de forma individual el uso de las bolsas de reciclaje en el aula, animándole a ponerlo en práctica.

Actividad 2. Sé cómo me siento yo y cómo se sienten los demás

Esta actividad está diseñada para que se realice todos los días en la asamblea de la clase. De esta forma, poco a poco irán pasando todos los niños por esta actividad e irán mostrando cada uno de ellos cómo se sienten diariamente, a la vez que van familiarizándose con las emociones y con los motivos que las causan. Se pueden emplear 10 o 15 minutos diarios.

Material:

- Fotografías ya recortadas de caras expresivas que muestren las emociones básicas.
- Un sobre grande para meter todas las fotos.
- Una cartulina colgada en el mural destinada al trabajo de las emociones.
- Chinchetas o preferiblemente blu-tack.
- Tiras de papel para poner el nombre.
- Rotuladores de punta gorda.

Objetivos y contenidos:

- Conocer el nombre de las emociones básicas y saber reconocerlas por sus características.
- Identificar las emociones básicas tanto en uno mismo como en los demás.
- Aumentar la autonomía personal a través de la adquisición de estrategias de afrontamiento social.

- Aprender a utilizar respuestas asertivas ante cualquier emoción.
- Aprovechar las diferentes situaciones que se generen en la convivencia diaria para analizarlas a la luz de los contenidos y estrategias trabajadas.
- Aumentar el conocimiento positivo de sí mismos proporcionándoles situaciones en las que el éxito sea fácilmente alcanzable en la ejecución de las tareas.
- Aprovechar las situaciones de fracaso ayudándoles a entenderlas como algo normal y una oportunidad de aprender.

Procedimiento:

- Se enseñan los nombres de las diferentes emociones y sus características utilizando las fotografías de las caras que las representan y que guardamos en el sobre.
- Se pregunta si alguien conoce alguna de estas emociones, si las he sentido alguna vez y si ha visto en otras personas esas emociones.
- Se explican situaciones en las que se pueden desencadenar estas emociones, partiendo de acciones y conflictos que se generan diariamente en el aula y en casa y se dan respuestas equilibradas y adaptativas ante esas emociones.
- Diariamente la profesora o profesor va a pedir a un grupo de niños y niñas de la clase que, de forma individual, elijan la foto del sobre que mejor represente su estado emocional y expliquen por qué hoy se sienten así. Esas fotos se colocan en el mural y se retiran las del día anterior. Cada día lo harán alumnos diferentes hasta que todos lo hayan hecho.
- Se estudian las situaciones que desencadenan esas emociones y se les pide que generalicen el aprendizaje recordando más situaciones semejantes.
- Se analizan respuestas ante diferentes situaciones y las diferentes consecuencias que se pueden desencadenar haciendo hincapié en la ventajas de reaccionar de forma asertiva.

Evaluación:

- Dado que es una actividad que se realiza a diario y que el logro de estos objetivos requiere tiempo, la evaluación se hará de forma continua, comprobando que los objetivos propuestos se van logrando con el paso del tiempo.

Actividad 3. Dibújame a mí

Esta actividad la realiza toda la clase por parejas. Cada uno dibuja a un compañero suyo. El dibujo de la figura humana lo van perfeccionando a medida que van descubriendo más detalles en él, práctica que les permite conocerse más a sí mismos, mejorando su esquema corporal. Esta actividad se desarrolla en 25 o 30 minutos.

Material:

- Pizarra para el profesor o profesora con posibilidad de utilizar colores para discriminar detalles.
- Fotocopia de la imagen en blanco y negro de una persona para colorear.
- Imagen grande de una persona para explicarles las diferentes partes del cuerpo junto con sus nombres.
- Folio u hoja de dibujo de tamaño semejante.

Objetivos y contenidos:

- Aprender los nombres de las partes básicas del cuerpo, su reconocimiento y utilidad para la persona.
- Reconocer las partes del cuerpo trabajadas y aprender a representarlas en un dibujo.
- Aumentar la autonomía personal a través del conocimiento de su propio cuerpo.

Procedimiento:

- Se explican las partes generales del cuerpo y se les enseña a fijarse en detalles concretos, como los dedos o elementos de la cara (orejas, cejas, pestañas, nariz, pelo...), ayudándoles a dibujarlo de forma sencilla para que lo puedan copiar.
- Se les facilita una hoja de dibujo a cada uno. Por parejas se dibujan el uno al otro.
- Se favorece que entre ellos se comenten los dibujos para que describan y se fijen en los detalles.
- Se recogen los dibujos y se entregan al profesor o profesora.

Evaluación:

- Se evalúa a través del trabajo realizado en el dibujo. El profesor o profesora se apoyará en la conversación personal para conocer los detalles del dibujo.

Actividad 4. Aprendo a relajarme

La relajación es una actividad muy necesaria en la etapa de Infantil, porque además de ayudarles a conocerse a sí mismos tomando conciencia de su propio cuerpo, les ayuda a madurar mejorando en su autocontrol. Esta actividad la realizan todos los miembros de la clase de forma individual. Se trata de que cada alumna y alumno aprendan a relajarse evitando el movimiento, pero sin dormirse. La sesión no debe durar más de 10 o 15 minutos. Un momento óptimo para llevarla a cabo es a la vuelta del descanso de media mañana, después de una actividad intensa o en momentos del día en los que han acumulado mucha tensión, por pasar mucho rato dentro del aula, etc.

Material:

- Aparato para reproducir música de fondo relajante.

- Colchonetas o material adecuado para trabajar en el suelo (aunque muchos de los ejercicios se pueden realizar en el aula sentados en su lugar de trabajo).

Objetivos y contenidos:

- Tomar conciencia del esquema corporal de su cuerpo.
- Incrementar la capacidad de inhibición del movimiento y del tono muscular.
- Enseñar a adaptarse a los diferentes momentos del día.
- Enseñar a controlar su propio cuerpo como paso previo al trabajo intelectual y a la concentración.

Procedimiento:

- Se comienza la sesión trabajando la respiración. Cada alumna y alumno sentado en su lugar de trabajo cierra los ojos, deja caer los brazos y comienza a respirar lentamente a la vez que abre los ojos, inspirando por la nariz y expulsando el aire por la boca. Les podemos decir que imaginen que son globos que se van hinchando, puesto que el elemento lúdico facilita mucho cualquier intervención, entendimiento y recuerdo, en definitiva, el aprendizaje. A medida que se va hinchando el globo, van subiendo lentamente los brazos. La toma de aire se realiza poco a poco, al ritmo que marca la profesora con los brazos, y se realiza el número de veces necesario hasta que los alumnos y alumnas estén relajados.
- El siguiente tipo de ejercicios consiste en la tensión y distensión de diferentes partes del cuerpo, y se pueden realizar con los ojos abiertos o cerrados. Por ejemplo, cerrar fuertemente la mano derecha e ir soltando muy poco a poco a medida que el profesor lo vaya indicando. Solo se oye la voz de la profesora o profesor, quien va dando las instrucciones de cómo realizar la tarea con un tono de voz suave y con calma, y la música de fondo relajante si se está empleando.

- A medida que va aumentando la competencia en el control de las partes de su cuerpo, se puede realizar esta tarea con zonas del cuerpo más complicadas de controlar.

Evaluación:

- La evaluación de estas actividades es continua, puesto que el logro de los objetivos previstos se consigue después de varias sesiones. La herramienta de evaluación consiste en un registro sistemático obtenido mediante la observación de los ejercicios que se desarrollan, tomando nota de su realización o no y de la calidad de la ejecución.

ganz1912

ganz1912

Capítulo 4. Enseñanza-aprendizaje del espacio en el aula de Infantil

Enrique Gudín de la Lama y Mª Fernanda Moscoso

> *Y en ese caos, la luz de los ojos amigos que le sonríen, la oleada de alegría que, desde el cuerpo de la madre…, le inunda la carne, la fuerza que habita en él y que, enorme e inconsciente, se acumula, el océano hirviente que ruge en la estrecha prisión de ese cuerpecito de niño. Quien supiera leer en él, vería mundos envueltos en la sombra, nebulosas que se organizan, un universo naciente. Su ser no tiene límites. Él es todo lo que existe…*
>
> (Rolland, 1956, p. 11)

> *A nosotros, maestros, nos resulta fácil comprobar este hecho en las clases si pedimos a los niños (…) que se sitúen exactamente en el lugar del fotógrafo que hizo el retrato que hay sobre la pizarra. Esto implica una verdadera dificultad porque le pedimos que se ponga en el punto de vista de otro, a él que no es capaz de abandonar su propio y único punto de vista frente a las cosas.*
>
> (Hannoun, 1977, p. 15).

ganz912

4.1. ¿Cómo conceptualizan los niños el espacio?

Hace siglos que filósofos y psicólogos discuten sobre la naturaleza del espacio: naturaleza empírica, debida a la intuición perceptiva y figurativa, naturaleza a priori (racional o sensible), naturaleza operatoria, etc. Pues bien, si hay un momento en el que el recurso a la experiencia psicológica se impone necesariamente es este: solo los hechos genéticos pueden informarnos sobre los factores reales de la construcción del espacio (Piaget e Inhelder, 1947).

El papel de la escuela, en este sentido, consiste en ayudar a los niños a que experimenten el espacio en relación, en primer lugar, con el

propio cuerpo. Para ello, es importante saber cómo guiarles para que usen sus sentidos, sepan orientarse y coordinen sus movimientos para que puedan llegar a donde quieren.

Por otra parte, hablar del espacio en Educación Infantil es pensar «más allá del aula», esto es, en la ampliación de la idea de la clase como un espacio de aprendizaje que no ocupa únicamente las cuatro paredes físicas. Esto se vincula directamente con las ideas y percepciones que los docentes tienen de lo que es la educación y de qué manera se une con el conocimiento.

Entender que los procesos de aprendizaje tienen lugar dentro y fuera de clase es una idea imprescindible, tanto para los docentes como para los niños. Leer un cuento bajo un árbol, explorar el mundo animal observando pájaros o acercarse a los oficios de las personas a través de la visita a la panadería del barrio son actividades que permiten establecer unos vínculos sólidos con el conocimiento en general.

Pero también es importante traer el conocimiento dentro del aula, esto es, invitar a que personas externas a los centros educativos participen en las clases organizando actividades lúdicas (cuentos, charlas, juegos) o transmitiendo saberes o herramientas que tienen un gran valor educativo (cocinar, tomar fotografías, cantar, enseñar primeros auxilios, etc.).

Cuando pensamos en el uso adecuado de los espacios en contextos educativos, hemos de tener en cuenta los objetos que lo ocupan y en su distribución. Se recomienda, en este sentido, que los objetos sean funcionales y sean apropiados a las condiciones físicas de los niños y niñas. Es importante que sean manipulables y que los niños puedan acceder a ellos con facilidad. Se entiende, por otra parte, que casi cualquier objeto puede convertirse en una herramienta educativa, es decir, con función pedagógica: una piedra puede ser útil para trabajar la idea del peso y una manzana se puede convertir perfectamente en un recurso para aprender los colores y los olores.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la pregunta por los ambientes educativos ya no resulta tan obvia y no tiene una respuesta sencilla. Actualmente, por ambiente educativo no solo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Hay que tener en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones entre los elementos y su estructura, pero también las pautas

de comportamiento que hay que desarrollar en él, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los papeles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

4.2. El espacio en el currículo de Educación Infantil

En el anexo al currículo que introduce las áreas de conocimiento de Educación Infantil se dice que en él «se da especial relevancia a los aprendizajes orientados al conocimiento, valoración y control que niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, de sus posibilidades y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento» (R.D. 1630/2006, p. 476).

Parece que uno de los recursos que podrían permitir mayor autonomía a los niños es precisamente el espacio, su conceptualización y la paulatina adquisición de un cierto dominio sobre su propia presencia y su relación con su entorno espacial. Cabría pensar, por tanto, que el espacio sería un tema presente de manera explícita en el currículo; sin embargo, las referencias aparecen diseminadas a lo largo de las distintas áreas.

El área del «Conocimiento de sí mismo y autonomía personal» del currículo se centra en el conocimiento del propio cuerpo y en el conocimiento afectivo de sí mismo junto con la relación con los demás. Únicamente en el Bloque 2, «Juego y movimiento», se hace referencia a: «Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos. Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación» (R.D. 1630/2006, p. 477).

En cuanto al área de «Conocimiento del entorno», que es más apropiada para introducir contenidos relativos al espacio, se recogen los siguientes contenidos: en el Bloque 1: «Medio físico: elementos, relaciones y medida», entre otros, se nos habla de los siguientes contenidos: «Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Identificación de for-

mas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales» (R.D. 1630/2006, p. 479).

El área de «Lenguajes: comunicación y representación» no contempla ningún contenido específico relativo al espacio, aunque se podría haber previsto tocar el tema dado que, tal como se reconoce en el propio decreto, es una etapa en la que «se amplían y diversifican las experiencias y las formas de representación que niñas y niños elaboran desde su nacimiento» (R.D. 1630/2006, p. 480), incluyendo alguna referencia a la representación simbólica y cartográfica, por ejemplo, en el bloque que trata del lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, el área —el lenguaje en definitiva— es una herramienta indispensable para que los niños vayan conceptualizando la realidad a través de su uso y de la utilización que hace de la lengua el maestro, por tanto será una herramienta más de la que podremos disponer para facilitar la conceptualización del espacio por parte de los alumnos.

Aunque nos encontremos con escasas referencias al aprendizaje del espacio en el currículo, a lo largo del RD se insiste en que las tres áreas de conocimiento se trabajen de forma conjunta e integrada. Por lo tanto, tendremos que aprovechar que se tratan unos u otros contenidos (por ejemplo, conocimiento del propio cuerpo y adquisición de la lateralidad o la exploración del entorno y representación de las formas geométricas), para introducir a nuestros alumnos en algunos conocimientos relativos a la comprensión del espacio.

4.3. La visión del mundo y la comprensión del espacio en los niños de Educación Infantil

En el capítulo 2 se ha hecho un repaso rápido de las principales teorías de psicología evolutiva que ayudan a entender cómo es la forma de pensar y de llegar a la realidad que tiene un niño de Infantil. Allí se señalaba que era imprescindible conocer los niveles de desarrollo de los alumnos, que se procurase que el aprendizaje fuese significativo, funcional y sometido a la interacción con otros niños y con los adultos. Ahora repasaremos un poco más en profundidad lo que se refiere a la adquisición del concepto de espacio.

Piaget (2006) hablaba de varios niveles en la adquisición del concepto de espacio por parte de los niños: un espacio *topológico* (hasta los 6 años) en el que predominan las formas, las dimensiones y la relación de vecindad de los objetos; un espacio *proyectivo* (entre 6 y 8 años), en el que los objetos se sitúan en virtud de unos ejes y las relaciones que desencadenan; un espacio *euclidiano* (entre 8 y 12 años), en el que entran a formar parte las dimensiones y las proporciones; y un espacio *racional* que supera la concepción del espacio como esquema de acción y entra a formar parte del esquema general del pensamiento. Los alumnos de Educación Infantil se encuentran en la primera etapa, la de la percepción del espacio topológico.

4.3.1. Hannoun: el espacio vivido

A diferencia de Piaget, Hannoun (1997) explica la comprensión del espacio por parte del niño desde el punto de vista del propio niño. Sostiene que esa comprensión pasa por tres fases sucesivas: espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido. Los niños de Infantil estarían en la etapa de *espacio vivido*, en la que no tienen concepto de espacio más allá de lo que perciban a través de sus propias vivencias (recorrer un espacio, moverse, actuar sobre sí mismo…).

> Primeramente, el niño vive el espacio. Vive las distancias y los recorridos. No percibe la distancia que separa la mano de la cuchara puesta delante de él en la mesa. Necesariamente no concibe esa distancia. Solo la vive, por su imposibilidad física de alcanzarla. Este hecho, además, explica que a menudo el bebé parece no comprender que no puede asir un objeto colocado fuera de su alcance.
>
> […] Es pues fácil de comprender que ese espacio vivido solo puede ser un espacio físico con el cual el niño se halla en contacto biológico. Más aún, por lo general, el niño vivencia ese espacio mediante el movimiento. El niño vive el espacio del patio de recreo recorriéndolo, empezará a apreciar la diferencia entre las distancias que lo separan de dos objetos, que están ubicados lejos uno de otro, yendo a buscarlos.
>
> (Hannoun, 1977, p. 76-77)

Grafo 912

Otra idea interesante que aporta Hannoun (1977, p. 24), y que nos puede ayudar a comprender las dificultades con las que se encuentra un niño en su percepción del espacio, es que considera que el rasgo principal de cómo vive y percibe el niño el mundo es que *todo se confunde*: el *egocentrismo* es la confusión de sí mismo y del mundo; el *artificialismo* infantil, que confunde lo natural con lo artificial al pensar que los fenómenos naturales son provocados por una voluntad mítica o humana; el *finalismo* infantil que considera los fenómenos naturales como provocados con un fin predeterminado, a imagen de sus propios actos intencionales; y el *animismo* infantil que considera el mundo animado tal como él lo está. Por otra parte, el *sincretismo* infantil confunde unos objetos con otros y en sí mismos, lo que le lleva a un *realismo* infantil que hace que no distinga en el objeto lo que es esencial de la apariencia. Así pues, nos encontramos con unos alumnos para quienes resulta enormemente confusa la percepción de la realidad, motivo de más para resaltar el imprescindible papel del maestro en su tarea de ayudarles.

4.3.2. El espacio para Piaget en las edades de Educación Infantil

Volviendo a Piaget, entre los 0 y los 7 años establece dos etapas en las que destaca los siguientes rasgos en relación con la percepción del espacio por parte de los niños:

- *El espacio en la fase sensoriomotora* (desde que nace hasta los dos años): durante los primeros meses, el espacio del niño se reduce a lo que alcanza su campo visual o táctil y sus primeras acciones son reflejos ante lo que se le presenta; poco después comienza a actuar de forma intencional buscando algo, una sensación, una respuesta o un objeto. A partir del año, más o menos, el niño elaborará esquemas, es decir, modelos de conducta susceptibles de generalización. Después empezará a coordinarlos y diferenciarlos, experimentando ante nuevas situaciones y objetos para saber cómo responde ante los esquemas que ya tiene: «En el curso de la inteligencia sensorio-motriz, es sobre todo el espacio el que

es construido, el espacio práctico, el espacio próximo, por una coordinación sucesiva de movimientos» (Piaget, 2006, p. 12).

- *El espacio en la fase preoperacional:* «Hacia el año y medio o los dos años, puede notarse en efecto la aparición de la función simbólica; es decir, de la capacidad de representar alguna cosa ausente, algún objeto o situación no presente, por medio de un signo o de un símbolo, pudiendo ese símbolo, por otra parte, estar constituido por gestos o incluso por objetos dados en el campo perceptivo actual, pero representando los objetos ausentes». (Piaget, 2006, p. 12).

Los niños de 3 o 4 años ya tienen un concepto ordenado del espacio y pueden describir la ubicación de objetos, distancias entre ellos y sus propios desplazamientos en el espacio con los límites, lógicamente, que les impone su conocimiento del lenguaje. Ordenan el espacio mediante hitos: lugares significativos que se toman como referencia para narrar la ruta que han seguido (o que quieren seguir). Esta explicación del espacio en forma de narración de ruta o itinerario conlleva una percepción lineal del mismo donde la línea es el camino recorrido y, por tanto, una percepción no bidimensional. Para el niño, el itinerario que ha recorrido y el mapa de ese recorrido no tienen nada que ver; son cuestiones diferentes.

4.3.3. La inteligencia espacial

«La inteligencia espacial es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo» (Gardner, 2011, p. 29). De alguna manera, esta definición recoge ideas parecidas a las que ya habían barajado Piaget y Hannoun, pero enmarcándolas en un ámbito diferente. Es importante tenerlo en cuenta, pues el enfoque educativo y metodológico a partir de este marco teórico puede rendir buenos frutos pedagógicos. Aun así, aunque la definición de Gardner es precisa y la investigación en las inteligencias múltiples se está desarrollando mucho últimamente, todavía no hay suficiente bibliografía de cómo se puede trabajar esa inteligencia desde

edades tempranas. Armstrong afirma que: «La inteligencia espacial responde a imágenes, ya sean las que existen en la mente o las del mundo exterior: fotos, diapositivas, películas, dibujos, símbolos gráficos, lenguajes ideográficos, etc.». (Armstrong, 2011, p. 107). Por ese motivo sugiere una serie de estrategias docentes para trabajar la inteligencia espacial:

Hay que ayudar a los alumnos a visualizar, por ejemplo pidiéndoles que cierren los ojos y vean las imágenes que acabamos de enseñarles o lo que tenían (o a quienes tenían) delante en el aula. *Usar colores*: en la pizarra, a la hora de resaltar los ejercicios, o los materiales de trabajo, etc. *Metáforas gráficas*. Una metáfora es utilizar una imagen para referirse a una idea o a otra imagen (física o mental), o sea una imagen visual. Armstrong señala que los niños son maestros de la metáfora, de ahí que pueda ser un instrumento útil para conectar lo que el alumno ya sabe con una información nueva. *Bocetos de ideas*, es decir, el dibujo libre de aquello sobre lo que va a tratar una explicación o una unidad didáctica. *Símbolos gráficos*: así como en ocasiones se utiliza la estrategia de escribir palabras (o frases) en la pizarra, igualmente útil es dibujar imágenes en la pizarra, aunque sean esquemáticas (Armstrong, 2011, pp. 107-111).

Estas estrategias no están orientadas a edades determinadas, por lo que algunas no podremos utilizarlas en la etapa de Infantil, o no podremos sacarles su pleno rendimiento, pero sin duda son buenas sugerencias.

4.3.4. Pensar y expresar el espacio en el aula de Infantil

Como hemos explicado, los niños de Infantil están en condiciones de adquirir las *nociones topológicas* básicas; son conscientes de la *localización* de elementos en su entorno próximo y de su relación de unos con otros. De esta forma, comienzan a entender las *relaciones que se dan entre los objetos* como son proximidad, separación y continuidad, ordenación, etc. De todas formas, todavía no tienen capacidad de interrelacionar los diferentes ámbitos en los que pueden moverse: su casa, el colegio, el parque, etc.

De acuerdo con esos presupuestos, Hannoun (1977, p. 79) sugiere el siguiente escalonamiento a la hora de trabajar con los niños: empezar ayudándoles a que tomen conciencia del espacio ocupado por su cuerpo, después vendrá la orientación del espacio, la delimitación del objeto en el espacio, las posiciones relativas de los objetos en el espacio y, por último, ayudarles a que tomen conciencia de las distancias de los intervalos y a penetrar en el mundo de la medida y esquematización del espacio.

Como se puede comprobar, se trata de un esquema que empieza trabajando la propia realidad del niño —su espacio vivido— para ir poco a poco ganando en su «descentración»; por su parte, Isabel Rael (2009) propone trabajar conjuntamente los conceptos de espacio y tiempo y para ello apunta organizar los contenidos en tres apartados que abarquen: las nociones relevantes en relación con el espacio, la orientación y medida del tiempo y espacio y la representación e interpretación del espacio y el tiempo. Tomando en consideración las ideas de ambos autores hemos organizado los contenidos que proponemos a continuación.

Pero, antes de ir desglosando los distintos aspectos relativos a la enseñanza del espacio, anotamos una idea que no queremos dar por supuesta. Tal como apunta Souto (1998, citado por Cuenca, 2008), una herramienta eficaz para conseguir que la enseñanza en Infantil sea significativa son las preguntas. Bale (1996, pp. 122-126) también resalta la importancia de cómo hablar a los niños, qué tipo de preguntas hacerles y qué vocabulario emplear con ellos. Enseñarles no solo a través de las preguntas que el profesor pueda ir haciendo a los alumnos, sino también fomentar en ellos la capacidad de saber hacer preguntas, de saber interrogarse ante las distintas realidades que pueblan el medio en el que se mueven.

«Si a los niños/as de Educación Infantil les ayudamos a formular preguntas sobre los hechos que observan podrán llegar a plantearse conjeturas e hipótesis en etapas educativas posteriores» (Cuenca, 2008).

Desarrollo de las nociones espaciales

El aprendizaje de las nociones espaciales se lleva a cabo en contacto con la realidad: primero, el niño lo aprende en sí mismo, después en los

objetos con referencia a sí mismo y, por último, en los objetos en relación con otros objetos. Hay que tener en cuenta, además, que la noción de espacio se elabora y diversifica a medida que se produce el *desarrollo psicomotor* del niño y mejora su percepción visual. Las primeras nociones espaciales que adquieren los niños son las fronteras de separación (las superficies de los objetos o las líneas de las figuras) y con ellas van construyendo tanto la imagen de los objetos como la construcción de la imagen del espacio, en la que intervienen los objetos como referencias (por ejemplo, estar en una habitación o fuera de ella; en una vereda o en la de enfrente, etc.). Cuando las referencias se van vinculando entre sí, se organizan sistemas de referencia.

Hacia los 2 años el niño puede controlar la marcha limitante, y a los 3-4 años puede enfrentarse a su espacio ambiental. Tal como indica Hannoun, el conocimiento del espacio empieza *en relación con el propio cuerpo*. Inicialmente la orientación en su propio cuerpo irá unida a los procesos de *lateralización*. Tendremos que ayudar a los niños a descubrir primero que predominancias tienen a la hora de usar la mano, el pie, el ojo, el oído, para que vayan descubriendo cuál es su esquema corporal propio.

Más adelante, y a partir del conocimiento y la referencia del propio cuerpo, les podremos ayudar a pasar a otros niveles de información espacial que les permitirán ir incorporando otros conceptos de contenido «espacial»:

- Orientación: arriba-abajo, izquierda-derecha, delante-detrás.
- Situación: dentro-fuera.
- Tamaño: grande-pequeño, alto-bajo.
- Dirección: a, hasta, desde, aquí, allí.
- Formas: redondas, alargadas, regulares, irregulares.

(Rael, 2009)

Como se puede comprobar, buena parte del acercamiento a esos conceptos tendrá que realizarse a través del lenguaje. Será un apoyo, junto con la disposición del aula y las acciones que les propongamos a nuestros alumnos para que se vayan haciendo una idea de a qué se refieren esas realidades.

La propia Isabel Rael proporciona algunas ideas respecto a la metodología, el diseño y organización del aula y de las actividades que facilitan la eficacia de los aprendizajes del espacio:

- Organizar los contenidos a partir de situaciones globales en las que la dimensión espacial sea una coordenada básica.
- Utilizar objetos reales que los niños puedan manejar para ilustrar las nociones espaciales de manera práctica.
- Utilizar símbolos abstractos solo para designar unos conceptos que ya hayan entendido
- Facilitar la globalización con experiencias de diversos tipos: juegos, plástica, lógico-matemática, música, movimientos, recorridos, lanzamientos…
- Potenciar que a la vivencia de las distintas experiencias le siga la correspondiente representación.

La variedad de materiales para realizar construcciones (desde los más convencionales a material de reciclaje) provocará una exploración creativa del espacio.

Para evitar la desorientación espacial o temporal conviene facilitar una serie de normas:

- Cada cosa tiene su sitio, las cosas después de usarse deben devolverse al lugar asignado
- Las actividades tienen un comienzo y un fin establecidos claramente.
- Cada persona tiene su espacio para trabajar, deben respetarse los espacios individuales.
- Cada actividad se hará en su espacio propio (para la psicomotricidad, para la plástica, para las construcciones).

(Rael, 2009)

ganz1912

Actividades

Conocer y experimentar el propio cuerpo, orientación y dirección.

- Utilizando plastilina de diferentes colores, pedirles que realicen una figura humana y que cada parte del cuerpo sea de un color distinto: la cabeza con la plastilina roja, los brazos de verde, las piernas de azul… Cuando las figuras estén realizadas, se colocarán en diferentes espacios del aula, preguntando si la figura está sobre la silla, bajo la mesa, junto a la ventana, aquí, allá, etc.
- Por parejas obligar a tomar conciencia del espacio del otro, salir del propio espacio.
- Usar «medios» que permitan extender el propio cuerpo (pelotas, cuerdas, aros...).
- Contrastar vivencias espaciales (ruido-silencio, rigidez-relajación, pesado-ligero).

Situar objetos en el espacio y en relación unos con otros.

- Utilizando una serie de objetos de su entorno cotidiano que los niños no tengan dificultad para mover (manzana, vaso, cuchara, etc.), se les va pidiendo que realicen una serie de acciones:
  - Coloca la cuchara dentro del vaso.
  - Introduce la manzana en el cajón.
  - Pon el vaso entre la cuchara y la manzana.

Percepción del espacio

La primera asimilación del espacio que realizan los niños es el espacio vivido, que experimentan a través de la propia vivencia. A continuación —y siguiendo a Hannoun (1977)— vendrá la etapa del espacio percibido. La percepción del espacio la conseguirán a través de la interiorización de las experiencias vividas. A ella podremos ayudarles a acceder a

partir de las nociones elementales que acabamos de ver en el apartado anterior.

Lógicamente, la percepción del espacio se irá realizando a medida que se vayan relacionando con el medio. Habrá que enseñarles a deslindar el espacio de su propio punto de vista y ayudarles a considerar el espacio independientemente del objeto que en él se encuentra (Hannoun, 1977, p. 78). Después habrá que enseñarles la extensión del concepto de espacio. Ayudarles a situarse y a situar objetos en espacios cada vez más extensos. Esto está muy ligado al movimiento y a los juegos sensoriales en los que se proponga tanto la exploración de *grandes espacios* (gimnasio, patio de juego, comedor) como de espacios *más pequeños* (muebles, cajas, vasos) y *formatos* muy diferentes (volúmenes, planos, formas regulares, etc.).

Son muy útiles para ayudar a la percepción del espacio los *juegos psicomotrices*, pues ayudan a estructurar la representación mental del esquema corporal, facilitan el descubrimiento de sí mismo en el origen de las modificaciones materiales que provoca, y por último, facilitan la progresiva conquista del mundo exterior.

A continuación anotamos algunas actividades apropiadas para favorecer la percepción del espacio sugeridas por Marian Baqués (2003). Son actividades orientadas a la enseñanza de la Lengua, pero tal como hemos señalado, la conceptualización de las distintas realidades la hacen los niños a través de lenguaje, verbalizando los conceptos, pues las palabras son los primeros símbolos que adquieren los niños.

Actividades

Dominio dinámico del espacio

- Canciones para aprender las partes del cuerpo.
- Imitar nuestro movimiento: subir la mano derecha y luego la izquierda, el pie…
- ¿Dónde está el…? (usar: arriba, abajo, delante, detrás, derecha e izquierda).
- Imitar la posición corporal de la persona de la fotografía.
- Todos en fila. El primero realiza posturas para que los demás las repitan.
- Carrera de obstáculos. Recorrido: pasar sobre una silla, debajo de la mesa, gatear y dar una vuelta alrededor de una caja.
- Seguir las órdenes de un compañero.
- Ordenar las cosas de la clase después de usarlas.
- Ficha: completar el dibujo donde hay un niño. Dibujar un perro a la derecha, una nube arriba...
- Ficha: colorear el dibujo de tres elefantes; de rojo el grande, de amarillo el mediano y de verde el pequeño.
- Dibujo de una figura geométrica dividida en dos partes. Dibujar cada parte de un color.
- Mencionar cosas que están lejos y cosas que están cerca…

Relaciones espaciales

- Ficha: relacionar los dibujos iguales y unirlos con una raya.
- Ficha: emparejar los cuadrados que tengan las rayas en la misma dirección.
- Ficha: serie de figuras. Identificar las diferentes y rodearlas.

Posición en el espacio

- Construcciones de madera.
- Construir un pueblo con cajas de cartón…
- Dibujarles en la pizarra una línea (recta, curva o quebrada) y la repetirán con plastilina.
- Reproducir rayas, figuras y cenefas en un espacio punteado.
- Observar un dibujo, girar la hoja y repetirlo.

ganz1912

Como dice Baqués (2003, p. 97-129):

> Por otra parte, el medio en el que viven los niños y niñas tiene una dimensión física, social, natural y cultural. Aunque estas dimensiones se relacionan entre sí, lo habitual es que los niños no perciban con facilidad esas conexiones por lo que habrá que facilitarles que vayan tomando conciencia de las mismas. Para ello, son útiles las actividades que les dirijan a familiarizarse con diferentes elementos y recursos de su mundo cotidiano, empezando por los más cercanos: lugares y personas que son un referente en su vida cotidiana: la familia, el barrio, la ciudad, los vecinos, los árboles y plantas de la escuela, etc.

La representación del espacio

Además de ayudar a los niños a observar el espacio y lo que hay en él, otro aspecto de la asimilación del espacio es su representación.

La representación del espacio implica no solo la realización, sino también la interpretación de croquis o mapas, realizados por ellos o por sus compañeros de clase o propuestos por el profesor (una búsqueda del tesoro o un croquis del colegio). Son actividades sugerentes las construcciones elementales con piezas, los dibujos (de la clase, del patio, de su coche) e incluso el modelado. Alguna de esas actividades puede exigir una motricidad fina y una adecuada coordinación oculomanual, aun así compensa hacer ese tipo de actividades. Además, por lo que se refiere al dibujo, conviene que tengamos en cuenta los rasgos propios de esas representaciones infantiles:

> Estas relaciones (de los objetos que perciben entre sí…) se enmarcan en la línea base y en la línea del cielo. La estructura base del espacio está constituida por una línea horizontal o línea de base sobre la que se sitúan perpendicularmente todos los elementos de la composición que según el niño están en el «suelo». Esta línea que se constituye el símbolo espacial se sitúa en la zona inferior del papel o incluso con frecuencia es utilizado el propio borde del papel como sustituto de la línea trazada.
>
> (Rael, 2009)

Actividad

Proponer a los niños que dibujen el aula después de haber marcado en ella dos o tres puntos de referencia (una silla, una pelota o un libro). Cuando hayan terminado, preguntarles sobre lo que han pintado, dónde está cada objeto, dónde estaban ellos, cuáles son el resto de los objetos que había en el aula.

La interpretación del espacio

Unida a la representación está la interpretación del espacio, que se puede describir como el reconocimiento de situaciones y de imágenes desde el punto de vista de la localización. Sobre la edad a la que los niños pueden empezar a entender (familiarizarse) con los mapas no hay teorías definitivas. Algunos autores hablan de que los niños comienzan a desarrollar la capacidad de tratar la información de tipo cartográfico hacia los seis años, es decir, prácticamente al final de la Educación Infantil, sin embargo Bale (1989, p. 26) sostiene que a partir de los tres años ya pueden entender planos simples. A medida que vaya estructurando los conceptos que va adquiriendo, el niño irá enriqueciendo las interpretaciones de los mapas.

La interpretación espacial requiere un soporte gráfico, es decir, croquis, mapas y la cartografía en general. A través de esos medios será como el niño podrá recibir información espacial mediante estrategias de expresión y comparación.

4.4. Trabajo con mapas: enseñar al niño a situarse y a situar objetos en el espacio

Bale explica que las *imágenes del mundo* que los niños tienen en su mente provienen de sus experiencias personales y de lo que perciben a través de los medios de comunicación. Por eso importa determinar

cómo son esas imágenes y cómo son representadas por ellos. Las *imágenes geográficas* que llevamos con nosotros son *resultado de un proceso de comunicación*: son producidas, pero también proyectadas por cada uno, así que a quien se las transmitimos las recibe como un mapa mental.

Para Bale, lo que el niño explora primero son los lugares inmediatos: su *localidad*, pero dentro de la localidad habrá *lugares preferidos* (campos, parques, terrenos de juego) y *sitios peligrosos* (carreteras, ríos, puerto) y hasta «pavorosos». En cuanto a cómo realizan los niños la representación de los mapas, cabe hablar de un paralelismo con los planteamientos de psicología evolutiva que establece Piaget en la asimilación del concepto de espacio.

Respecto a las imágenes obtenidas de los medios de comunicación, los mapas mentales que los niños poseen del *mundo* suelen ser *estereotipados* y *etnocéntricos*. Intentar contrarrestar esos estereotipos es complicado, pues sería preciso trabajar con datos objetivos para cotejar los que ya tenemos. No obstante, con el tiempo, las actitudes de los niños hacia las diferentes nacionalidades tienden a ir cambiando.

Como hemos dicho más arriba, en la etapa topológica (todavía egocéntrica) la relación que se da entre lugares es como hitos, y los lugares conocidos se relacionan entre sí por medio del propio niño. En los mapas que trazan no existe dirección, escala, orientación ni distancia (Bale, 1989, p. 24).

Una de las primeras tareas que tendremos que acometer en la enseñanza del espacio es ayudar al niño a que supere su «egocentrismo» y procurar lo que Piaget llama «descentración», ayudar al niño a aprehender un espacio independiente de él, a deslindar los objetos del espacio que ocupan. Tendremos que ayudarle a distinguir categorías espaciales (cerca de, abajo, al borde de...) y con ellas la estructura objetiva del espacio, acercarse al mundo de las medidas.

Para ello, habrá que ayudar al niño a tomar conciencia del espacio ocupado por su propio cuerpo, la orientación del espacio (lateralidad, profundidad y anterioridad), la delimitación del objeto en el espacio, las posiciones relativas de los objetos en el espacio, distancias, intervalos, medidas y esquematización del espacio.

Los métodos de iniciación a los mapas podemos clasificarlos en tres grupos:

- Los que comienzan por la visión del plano: comparando objetos y sus planos correspondientes, fotografías vistas desde arriba.
- Los que comienzan mirando planos/mapas de áreas familiares (clase, barrio, calle...).
- Los que comienzan realizando mapas (dibujos, pequeñas maquetas, marcar el contorno de bloques dispuestos en el suelo...).

4.4.1. La lectura de mapas

Los niños de 3 años pueden ser capaces de leer planos simples con simbolización específica (Bale, 1989, p. 26). Los niños de 5 años pueden relacionar formas dibujadas con los objetos con los que se corresponden. Hacia los 7 años «los niños son capaces de presentar su localidad casi como un plano, dotado de más detalles, una mejor coordinación y una continuidad de las vías. También mejoran la dirección, la orientación, la distancia y las escalas y algunos edificios aparecen en forma de plano» (Bale, 1989, p. 25), de modo que el niño puede leer mapas icónicos, comprender fotografías aéreas verticales y trazar el itinerario casa-colegio.

4.4.2. Los mapas cognitivos

Un mapa cognitivo es la representación de un ambiente específico, relacionado con nuestro entorno y construido a través de la experiencia; es un esquema mental que nos permite desenvolvernos en el espacio (localización, orientación, desplazamiento):

> Son representaciones espaciales a gran escala, que nacen de la vivencia cotidiana de habitar un espacio, en cuya ejecución se valida la experiencia personal como fuente de conocimiento. Los elementos estructurantes del espacio cognitivo, tales como hitos, nodos, vías y límites entre otros, son de naturaleza especialmente subjetiva, por lo que no siempre coinciden con las cartografías objetivas de los lugares y las condiciones «reales» del medio geográfico, sino que son percibidas de manera diferente por cada persona, de acuerdo con los filtros culturales socialmente asignados a cada grupo.
>
> (Araya y Pacheco, 2011)

Nos encontramos, por tanto, con una realidad en la que se ha profundizado hace relativamente poco y que tiene que ver con alguna de las ideas de las que ya habían hablado Piaget, Hannoun y más recientemente Bale. Además conviene precisar que un mapa cognitivo no es un mapa conceptual (representación gráfica de varios conocimientos interrelacionados).

Tal como ha quedado descrito en la explicación de la profesora Araya, los elementos claves del mapa cognitivo son:

- Hitos: los elementos que más fácilmente se perciben.
- Rutas: las conexiones/itinerarios entre hitos.
- Configuraciones: integran varias rutas. Ofrecen de manera simultánea y coordinada mucha información espacial de una parte del entorno.

Los niños de Infantil pueden llegar a construir mapas de rutas. Para ello lo lógico es empezar por lugares (hitos) conocidos, del propio colegio o del aula, para pasar después a la construcción de diversas rutas, a partir de las cuales se podrá introducirles a la representación en papel (cartografía) de esos recorridos.

Actividades

- Laberintos gráficos: proponer a los niños que encuentren el recorrido más corto de un punto a otro a través de un laberinto gráfico.
- Puzles sencillos que les permitan indagar y darse cuenta de las formas que encajan y dónde lo hacen.
- Dibujar en el patio con tiza tanto recorridos como reproducciones de calles o del propio colegio para que los sigan (ve hasta la entrada, hasta el comedor…).

ganz1912

Capítulo 5. Enseñanza-aprendizaje del tiempo y de la historia en Educación Infantil

Enrique Gudín de la Lama y Mª Fernanda Moscoso

> *«¡El tiempo es transparente y no se ve! Van pasando las horas y el Sol y la Luna lo ven y lo persiguen… ¡Y así va el tiempo!». Así es como Gerard, de 5 años, intentaba explicar a sus compañeros qué era para él el tiempo. Lo hacía en medio de una conversación colectiva donde se iban entrelazando muchas ideas y experiencias vividas por el grupo, de modo que un concepto como este, de una gran complejidad para personas de su edad, iba tomando forma tanto en la concepción personal de cada uno como en una idea compartida de «tiempo» que, con la interacción entre las distintas voces, se iba elaborando entre todos.*
>
> (Dolors Feixes, en Alcaide, 2012, pp. 63-64)

5.1. El aprendizaje del tiempo

Michael Ende, en su obra *Momo*, se plantea, por medio de la voz de la niña protagonista, diferentes cuestiones vinculadas a la idea que los adultos y los niños tenemos sobre el tiempo:

> Existe una cosa muy misteriosa, pero muy cotidiana. Todo el mundo participa de ella, todo el mundo la conoce, pero muy pocos se paran a pensar en ella. Casi todos se limitan a tomarla como viene, sin hacer preguntas. Esta cosa es el tiempo. Hay calendarios y relojes para medirlo, pero eso significa poco, porque todos sabemos que, a veces, una hora puede parecernos una eternidad, y otra, en cambio, pasa en un instante; depende de lo que hagamos durante esa hora. Porque el tiempo es vida. Y la vida reside en el corazón. (Ende, 1973, p. 74)

En este párrafo están plasmados los dos grandes sentidos que podemos darle al concepto tiempo y que son los mismos que habremos de intentar ayudar a captar a los niños de Educación Infantil.

Un primer sentido del tiempo está asociado a lo que los griegos antiguos llamaban *kairos*, el tiempo adecuado para realizar algo. Según explica Abad (2006), para los niños el tiempo tiene que ver con un sentido lineal y cíclico propio de su instalación en la vida. El *kairos* tiene que ver con la vivencia del tiempo y sus significados y con la interpretación que ofrecemos de los procesos vitales. En definitiva, es el tiempo vivido y el tiempo sentido.

De alguna manera se trata del mismo planteamiento que en su día había hecho Piaget (1978). Según él, los niños perciben el tiempo progresivamente en tres grandes etapas: el *tiempo vivido* (de los 2 a los 6/7 años), que correspondería a las experiencias directas de la vida, el *tiempo percibido* (de los 8 a los 11 años), en el que las duraciones se representan en espacios (es el momento de los gráficos y relojes) y el *tiempo concebido* (a partir de los 12 años), que ya tiene un contenido intelectual, y que les permite analizar perspectivas distintas de la noción de transcurso.

Para trabajar el tiempo vivido, tendríamos que ayudar al niño a que entienda lo que es frecuencia y regularidad, y también a través de representaciones narrativas o visuales donde el pasado, el presente y el futuro no permanecen separados entre sí de manera esencial como las causas y los efectos.

La segunda forma de entender el tiempo está vinculada al concepto de «Cronos», el tiempo como transcurso concreto, determinado, que puede medirse. Esta medición del tiempo tiene que ver con la acción, el reloj, el horario, la producción y los recursos, la organización temporal y sus manifestaciones físicas (Abad, 2006). Hernández (2002) aconseja que el alumnado de Educación Infantil trabaje las nociones relacionadas con el tiempo cronológico: divisiones naturales, arbitrarias y sociales del tiempo, junto con el dominio de máquinas y sistema de medición temporal; así como las siguientes categorías temporales: sucesión, reversibilidad, simultaneidad, continuidad y cambio.

5.1.1. Las edades de adquisición de las nociones de tiempo

Piaget (2006) consideraba que era difícil que los niños de edades tempranas adquiriesen el concepto tiempo —pensaba que antes de los ocho años un niño no era capaz de asimilar la noción de tiempo cronológico, ni, lógicamente, percibirlo ni medirlo—. Sin embargo, Calvani (1986) defendió que los niños de edades tempranas podían comprender el tiempo si se les presentaba a través de los contenidos adecuados. Afirmaba que la comprensión temporal por parte de los niños era posible a partir de los tres años y que podían comprender la historia a los cinco años y antes. Consideraba que los problemas de aprendizaje provienen más de los contenidos escogidos que de la incapacidad de los niños para comprender. Por su parte, tanto Hannoun (1977) como Trepat (2011) proponen diferentes estadios y estrategias para la enseñanza de la Historia, en los que, más que preocuparse por las edades de los niños, se realicen actividades de aprendizaje significativas con contenidos lúdicos apropiados partiendo de los intereses de los alumnos. Por su parte, Thornton y Vukelich (1988) analizaron cómo la comprensión por parte de los niños de lo que significa tanto el tiempo como la Historia afectan directamente a la propia enseñanza de la Historia, independientemente del desarrollo y madurez cognitiva (de la edad, en definitiva); que posean, es decir, al igual que Calvani, no se muestran del todo de acuerdo con Piaget.

En relación con la capacidad de los niños de percibir el significado del tiempo, del antes y el después, se puede reseñar el experimento que hizo en 1972 el psicólogo Walter Mischel (1975), de la universidad de Stanford. Empezó el experimento con el objetivo que acabamos de indicar y terminó sacando de él implicaciones que iban bastante más allá de la constatación que pretendía establecer. Llamó al experimento «The Marshmallow Test» y consistía en poner una golosina (*marshmallow* en inglés) delante de un niño de 4 años y decirle que si quería se la podía comer pero que si esperaba a que él volviese le daría otra más. El profesor se iba y no volvía hasta 15 minutos después. El sentido inicial del experimento era determinar si los niños de esas edades entendían lo que significaba «retrasar» una acción, cosa que efectivamente se comprobó. Sin embargo, gracias a los resultados de ese experimento se han podido sacar otras conclusiones muy interesantes: Mischel hizo un

seguimiento durante varios años de los niños que habían participado en el experimento y comprobó que los que habían conseguido aplazar la gratificación obtenían a lo largo de sus vidas mayores índices de éxito personal y profesional. Estos resultados «secundarios» del estudio han sido tan significativos que su descubrimiento ha desplazado al propósito de la investigación inicial.

5.1.2. Categorías temporales que van adquiriendo los niños de Infantil

Aunque acabamos de decir que no está claramente definida la frontera a partir de la que los niños comprenden el concepto de tiempo, sí que está admitido que hay una progresión en la adquisición de las nociones de tiempo en función del estadio psicoevolutivo en el que se encuentren. En Infantil todavía no es momento de que aprendan a leer el reloj u otros instrumentos de medición del tiempo (calendarios), pero sí que es el momento de trabajar con ellos para que vayan adentrándose en categorías, conceptos y nociones que guardan correspondencia más o menos directa con diferentes aspectos de la temporalidad.

Hannoun (1977), partiendo del planteamiento de Piaget, sugiere una serie de categorías temporales que pueden establecer los alumnos de edades tempranas:

Tabla 4. *Conceptos, categorías y nociones temporales*

Categorías	Conceptos	Nociones
Ritmos	Frecuencia	Raramente, a veces, a menudo, con frecuencia
	Regularidad	Regularmente, irregularmente
Orientación	Presente	Ahora, hoy, en este momento
	Pasado	Antes, ayer, hace un tiempo
	Futuro	Después, mañana, más tarde
Posiciones relativas de los instantes	Sucesión	Antes-después Uno por uno Más pequeño que Mayor que
	Simultaneidad	Al mismo tiempo Durante

Duraciones	Variabilidad	Poco durable, efímero Pasajero, menos tiempo que, tanto tiempo como, más viejo que
	Permanencia	Duradero, estable, permanente
	Perennidad	Siempre, eterno
Velocidades	Lentitud	Lento, despacio
	Rapidez	Rápido, deprisa
Medida del tiempo	Categorías, números, relaciones matemáticas	Números y relaciones matemáticas

Fuente: *Hannoun, 1977.*

Como se puede comprobar, la mayoría de estas nociones —exceptuando la medida del tiempo— se expresan en palabras; nos encontramos, por tanto, tal como se ha comentado, con que el lenguaje será una herramienta indispensable para que los niños vayan conceptualizando las distintas nociones de tiempo. Desde el punto de vista práctico habrá que acompañar la interiorización de las actividades de comprensión que vayamos realizando con la correspondiente palabra que exprese ese concepto.

Otra ayuda al respecto nos la ofrece Trepat (2011) cuando analiza los contenidos que, en relación con el tiempo, son capaces de conceptualizar, de comprender, los niños dependiendo de la edad en la que se encuentren. Lógicamente, las edades que se proponen no son indiscutibles, habrá niños que comprendan antes o después de las edades señaladas dependiendo de su personal madurez cognitiva.

Tabla 5. *El aprendizaje del tiempo*

Edad	Formas de comprensión temporal
Antes de los dos años	• Formación de un sentido temporal a partir de ritmos naturales. • Parece comprender a veces la palabra *ahora*. • Empieza a emplear la palabra hoy en el sentido de *ahora*, o de *ahora mismo*. • Solo existe el presente vivido como angustia o gratificación en relación con un objeto de deseo. • La distancia entre el instante inmediato y el objeto delimita el horizonte temporal.

Entre los 2 y los 3 años	• Parece comprender expresiones temporales relacionadas con la experiencia familiar, como «espera un minuto», «deprisa», «date prisa», «ahora mismo»... • Distingue pasado, presente y futuro en el marco del día con el uso de palabras como *mañana, tarde*. • Inicio de organización del tiempo según los esquemas sociofamiliares.
Entre los 3 y los 4 años	• Expresa duraciones como «toda la semana» y «años» aunque con un sentido vago. • Utiliza bien los tiempos verbales del pasado, presente y futuro (no posee, en cambio, demasiados términos para indicarlos). • Puede palmear correctamente ritmos muy sencillos.
Entre los 4 y los 5 años	• Conoce su edad. • Sabe responder correctamente a si es por la mañana o por la tarde. • Empieza a responder sobre cuestiones simples utilizando las palabras *antes y después*. • Empieza a resolver problemas de tiempo físico como, por ejemplo, identificar entre dos corredores quién llega primero o que el que sobrepasa a otro es «más veloz». • Primeras simultaneidades físicas: dos lámparas encendidas y apagadas en el mismo instante se han apagado y encendido para el niño «al mismo tiempo».
Entre los 5 y los 6 años	• Empieza a interesarse por el tiempo. • Empieza a preguntarse activamente cuándo pasará una cosa o cuándo podrá acontecer. • Sabe en qué día de la semana se encuentra. • Es consciente de que existe un tiempo «antes» y otro «después de que yo naciera». • Se observa un desarrollo notorio de la memoria, de manera que recuerda el proyecto de un juego de un día para otro. • Sabe ordenar los momentos principales de una narración sencilla y bien estructurada.

Fuente: *Trepat, 2011, pp. 60-61.*

5.1.3. Actividades de aprendizaje del tiempo

Si tomamos como referencia las dos tablas que acabamos de apuntar, será fácil diseñar algunas actividades que faciliten la adquisición de uno u otro concepto en función de las edades o del entorno en el que nos encontremos. Las que se proponen a continuación no son más que algunas sugerencias estructuradas a partir de la clasificación de Hannoun.

Ritmos, frecuencia, regularidad

Actividad: acompañar el ritmo de las palmas

Con los niños formando corro con el maestro, se les propone que sigan el ritmo de sus palmas (o de un tambor). El profesor va marcando el ritmo y según lo vaya cambiando anunciará: «más rápido», «despacio», «más rápido», «muy despacio», etc.

Se pueden añadir variaciones que incluyan ritmos regulares («cuando diga ya: damos tres palmadas seguidas») e irregularidades: «ahora nos aplaudimos todos a todos».

Orientación en el tiempo

Actividad: ayer, hoy y mañana

La actividad consiste en invitar al padre o a la madre de alguno de los niños para que cuente alguna actividad que haya desarrollado en los últimos días (la compra, su trabajo, un viaje…) enfatizando en la noción de ayer, hoy y mañana. Al finalizar la intervención, se formularán preguntas a los niños y niñas utilizando las referencias descritas. Por ejemplo:

- ¿Qué hizo Juan el día de ayer?
- ¿A dónde va a ir mañana?
- ¿Con quién se ha encontrado hoy?

Posiciones relativas de los instantes

Actividad: lectura o representación de un cuento

Mediante la lectura enfatizada (o la representación por medio de un guiñol) de algún cuento de viajes o aventuras, a medida que avance la acción, el profesor irá subrayando las distintas posiciones temporales que aparezcan en la narración, enfatizando especialmente los momentos en los que haya sucesión de hechos o simultaneidad:

- Antes-después
- Uno por uno
- Más pequeño que
- Mayor que
- Al mismo tiempo
- Durante

Será conveniente que vuelva a leer (o representar) el cuento para reforzar o aclarar las nociones que no hayan quedado claras.

Duraciones

Actividad: las sillas del tiempo

En el centro del aula se pondrán tres o cuatro sillas con los respaldos hacia el centro y se indicará a varios niños que se sienten. El resto de sus compañeros estarán en círculo a su alrededor. A continuación, el profesor les dirá que tienen que estar sentados el tiempo que él diga que podrá ser poco o mucho. Para ello utilizará expresiones como:

- Vamos a contar hasta 5 que es un tiempo corto y os pondréis de pie: 1,2,3,4,5.

gan1912

- Vamos a contar hasta treinta que dura más que cinco y os pondréis de pie: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10…., 30.

El resto de la clase irá tomando asiento por turnos. A lo largo de la actividad se les puede ir preguntando si unos han estado más tiempo que otros, quiénes han estado poco, quiénes han estado más, etc.

Velocidad

Actividad: moverse con la canción

Hay multitud de canciones infantiles que se pueden utilizar para esta actividad. Muchas de ellas incluyen indicaciones para que los alumnos vayan realizándolas al escuchar la canción. Dos posibles canciones son:

«Lento muy lento»:
https://www.youtube.com/watch?v=RNeO4MntTaA

«Corre corre caballito»:
https://www.youtube.com/watch?v=7sBxxt3fjew

5.2. Enseñar Historia en Educación Infantil

Además de enseñar el tiempo, en Educación Infantil ya se puede empezar a enseñar Historia. Miralles y Rivero (2012) afirman rotundamente que es posible empezar la enseñanza de contenidos históricos y la enseñanza de procedimientos ligados a la investigación histórica en la etapa de Educación Infantil. Cooper (2002), otra de las autoridades

en este tema, considera que el trabajo en el aula (de Infantil y primeros años de Primaria) en relación con la historia se puede desarrollar en torno a tres grandes líneas que faciliten que los niños sepan:

- Analizar los cambios en el tiempo.
- Construir explicaciones de tiempos pasados.
- Realizar deducciones e inferencias sobre las fuentes.

Miralles y Rivero (2012), en línea con lo que hemos comentado respecto a las edades de adquisición de las nociones de tiempo, proponen que las bases metodológicas para la enseñanza de la Historia en Infantil se orienten más que hacia las edades o a los rasgos psicológicos de los niños hacia los contenidos históricos. De ahí que propongan que los planteamientos didácticos y la programación se orienten hacia aprendizajes significativos, en un contexto globalizado y a partir de las ideas e intereses de los niños. Que el acercamiento a los contenidos sea lúdico para encauzarlo poco a poco hacia la integración de lo aprendido a través de relaciones y asociaciones que le den sentido.

5.2.1. Analizar los cambios en el tiempo

Como propone Cooper (2002), la descripción de acontecimientos de la propia vida de los niños es un buen punto de partida (que se ha hecho el fin de semana, el nacimiento de un hermano, la fiesta de cumpleaños…). Más adelante podremos pedirles que describan secuencias de acontecimientos más complejos de su propia vida. También podemos utilizar los cuentos empezando por una primera versión sencilla y pasando a sucesivas versiones cada vez más complicadas. A medida que se narran tanto secuencias como cuentos se les puede ir pidiendo a los niños que vayan señalando el número de acontecimientos que suceden, el orden en el que pasan, etc.

Otro recurso eficaz para analizar los cambios en el tiempo son las imágenes: seleccionar dibujos, cuadros o fotografías de objetos en distintos momentos históricos (por ejemplo, coches, aviones o barcos, de hace cien años, cincuenta, veinticinco y en la actualidad) o de personas

(del colegio, de su familia, en distintos momentos de su vida) mediante las que podamos preguntarles por las semejanzas y las diferencias entre el pasado y el presente, comparándolas, señalando lo que permanece y lo que cambia o simplemente clasificándolas en las que muestran lo muy antiguo, lo antiguo, lo moderno y lo de ahora. También nos pueden servir las imágenes para ayudarles a entender diferentes ideas y sentimientos que puede expresar un relato, buscando detalles y construyendo significados. Por ejemplo, la expresión de preocupación, de enfado o de alegría de un personaje de un cómic puede servir para hacerles pensar en qué momento de la historia está o a cuál de los acontecimientos que le han sucedido puede deberse.

Puede resultar útil para que vean los cambios en el tiempo hacerles pensar en algunos cambios que han podido darse en la sociedad y que ellos pueden comprobar: por ejemplo, cambios relativos a la comunicación o al transporte (si los abuelos cuando eran jóvenes querían comunicar una noticia a sus familiares de otra ciudad, cómo lo hacían; o si querían ir de una ciudad a otra, cómo iban y cuánto tardaban).

Tal como señala Cooper (2002), a través de los cuentos populares de diversas culturas y épocas podemos introducir a nuestros alumnos en valores, creencias y sociedades diferentes de los suyos y enseñarles a través de ellos conceptos y vocabulario propios de determinados periodos históricos. Al hilo de esos relatos les podemos plantear problemas para que aprendan a especular y elaborar hipótesis sobre las conductas y las creencias (es el caso, por ejemplo, de los cuentos africanos, hindúes o chinos escuchados por niños europeos). Por otra parte, la utilización de esos relatos nos permitirá introducir el vocabulario propio de esas culturas o épocas históricas. Aparte del contexto del propio cuento, las nuevas palabras pueden presentarse a los niños mediante ilustraciones, visitas culturales o algún juego imaginativo que se asocie con diferentes periodos del pasado. También es eficaz acompañar las «nuevas palabras» con un lenguaje corporal adecuado. Aunque al principio pueda haber un uso inexacto de esos nuevos términos, poco a poco se irá desarrollando adecuadamente a base de pruebas y errores.

5.2.2. Construir explicaciones de tiempos pasados

La historia no es una suma de acontecimientos sin más, sin discriminación ni orden alguno; ni es monolítica. La historia requiere ser narrada, primero porque no sería posible reproducir todo lo que ha sucedido y después —y sobre todo— porque la narración implica seleccionar los hechos relevantes que han producido (a juicio del historiador) una nueva realidad histórica, social, humana. Por eso cada historiador construirá el relato de la realidad que está analizando de forma que quede explicado de acuerdo con su punto de vista. Y no solo sucede con los historiadores profesionales; los pueblos, las naciones, las culturas y civilizaciones han construido las narraciones de su propia historia de manera que expliquen sus valores, tradiciones, acontecimientos que consideran relevantes; en definitiva los elementos que conforman su identidad y quieren conservar y transmitir a las siguientes generaciones. Por otra parte, estamos rodeados por otro tipo de reconstrucciones del pasado que no se deben a los historiadores y que suponen también interpretaciones de la historia: obras de teatro, novelas históricas, romances viejos o películas. Hay, por tanto, muchas maneras de narrar la historia y múltiples enfoques diferentes.

Narrar la historia es interpretarla, y ese es un planteamiento en el que tendremos que introducir a nuestros alumnos. En primer lugar, podremos introducirles comentando versiones diversas de los acontecimientos de sus propias vidas ocurridos durante el día o la semana (descripciones diferentes de su experiencia compartida de la mañana en el patio, en clase, de la salida cultural que hemos hecho o del concierto al que hemos asistido). Las diferentes interpretaciones de esos acontecimientos, de la conducta propia y de los demás pueden dar abundante materia para trabajar este aspecto.

Un paso más adelante es trabajar con *diferentes versiones de los relatos*. Los cuentos facilitan el acceso de los niños a realidades que están más allá de su experiencia inmediata; les permiten empezar a entender el mundo, a percibirlo de una manera distinta a la que están acostumbrados. El hecho de escuchar versiones diferentes de los cuentos, no solo les ayuda a aprender cosas sobre tiempos, lugares y personas distintos de su propia experiencia, sino también a comprender que no

existe una única versión del pasado. Podemos escoger versiones distintas de los cuentos que se opongan entre sí (por ejemplo, contar el cuento de Caperucita desde el punto de vista de Caperucita y después contarlo desde el punto de vista del lobo y a continuación debatir en el aula sobre las razones del lobo y las razones de Caperucita y si sus actuaciones son válidas o no. Lo mismo puede hacerse con otros cuentos tradicionales de los que existen múltiples versiones: los tres cerditos y el lobo feroz o Cenicienta).

Descubrir el *patrimonio histórico cercano* es también un buen recurso (Miralles y Rivero, 2012). Hoy en día existen abundantes lugares en los que se pueden ver reconstrucciones de épocas pasadas. Desde reconstrucciones museísticas bastante fidedignas (un refugio antiaéreo, una cocina romana o un lugar neolítico), hasta «centros de interpretación» que añaden una ambientación y actividades que hacen más atractiva la visita. También es posible hacerse con réplicas de objetos artísticos o históricos conocidos, cuya adquisición puede resultar factible al centro. En esas visitas y excursiones es fácil suscitar preguntas del tipo: ¿cómo sabían construir, pintar… eso?, ¿crees que puede haber otros lugares que tengan estos mismos objetos?, ¿qué se siente cuando...?

El pensamiento histórico también puede desarrollarse mediante *simulaciones o juegos ambientados en relatos*, acontecimientos, lugares y personas del pasado (Cooper 2002). Juegos en los que se les pueda pedir que hagan inferencias sobre cómo se utilizaban los objetos (una vela, un antiguo rodillo, el arco y la flecha) y cómo influían en la vida de la gente. Esto les permitirá pensar en qué puede haber sido diferente el pasado del presente (en las cosas que hacían las personas, su forma de vestir, las situaciones en las que se encontraban). Una variante de los juegos y las simulaciones son las recreaciones históricas: elaborar entre todos los alumnos, e incluso con el resto de las aulas de Infantil, la recreación de un momento histórico (un mercado medieval o un foro de la época de Roma), de forma que entre unos y otros se trabaje para dar verosimilitud a la forma de vestir, los productos que podía haber en el mercado, la moneda, etc.

5.2.3. Deducciones e inferencias de las fuentes

Los historiadores descubren el pasado a partir de las fuentes, huellas del pasado que permanecen en nuestros días. Conocemos el pasado y el presente a partir de evidencias, testimonios y documentos, o sea, de fuentes de información. Lógicamente, el nivel de análisis que puede hacer un niño de Infantil no es el mismo que el de un adulto; aun así, es posible introducirles en la forma de hacer esos análisis.

En primer lugar, habrá que hacerles pensar que un mismo hecho puede ser contemplado o valorado de muy distintas maneras según las personas y las circunstancias. Ya hemos hablado de ello cuando hemos propuesto la lectura de distintas versiones del mismo cuento. Se les puede trasladar entonces a un acontecimiento histórico, por ejemplo, el descubrimiento de un lugar (América, África) con algunos relatos que nos permitan esclarecer cuáles son los distintos puntos de vista, a qué responden, cuáles son los intereses en juego, de forma que comiencen a entender que la interpretación de un hecho puede variar según el punto de vista del testigo que lo relate.

Fuentes orales

La historia oral es una fuente rica de la que extraer testimonios con los que trabajar en Historia (Fuertes, 2014). Habitualmente no podremos contar con el testimonio directo de los grandes protagonistas de la Historia, pero sí que podremos obtener relatos sobre la vida ordinaria de una determinada época o lugar y de orígenes y culturas diferentes. La propia memoria y la memoria de las personas en general son importantes como fuentes para explicar un determinado pasado más o menos reciente. A veces no resulta fácil conseguir llevar al aula a personas mayores que hablen de sus experiencias vitales (su infancia, trabajos que ha desarrollado o viajes que ha hecho), por ello habrá que hacer una selección empezando por quienes acepten ser entrevistados (padres o abuelos de los alumnos, conocidos del profesor, etc.), para después indicarles que se centren en un aspecto específico: un episodio histórico del que hayan sido testigos (acontecimientos deportivos, por ejemplo, o algún desastre natural, nevada,

inundación, etc.), o algún objeto o lugar (el barrio hace 40 años, por ejemplo).

Un esquema de trabajo para esas intervenciones en el aula de personas mayores habrá de tener en cuenta quién y qué puede contar, qué puede servir de estímulo para el diálogo con los alumnos, cómo puede estimular a los niños para hacer sus preguntas y cómo valorar, evaluar, el resultado de las mismas.

Otra forma de trabajar la historia oral es la entrevista del alumno o de un pequeño grupo de alumnos a una persona concreta (un familiar, un amigo de la familia, un personaje público…). Será necesario entonces elaborar un guion de entrevista en consonancia con los objetivos que nos hayamos marcado.

Fuertes (2014) propone trabajar la historia oral mediante proyectos en los que más que pensar con qué personas podemos contar para hacer entrevistas, diseñemos un proyecto a partir de temas que sean motivadores, desde historias personales o familiares hasta la evolución general de la infancia o la historia de la propia escuela; incluso los temas pueden girar en torno al patrimonio cultural de la localidad o la región.

Fuentes objetuales

Otras fuentes que podemos utilizar para orientar a nuestros alumnos en las preguntas que les permitan inferir conclusiones sobre realidades históricas son los objetos que en algunos casos podremos encontrar en exposiciones o museos, tal como hemos señalado en el apartado anterior. Conviene que el profesor prepare una guía didáctica para las visitas a los museos con indicaciones para que los niños «observen»; habrá que darles pistas del lugar y pedirles que expresen sus observaciones oralmente o a través de dibujos. Cuenca (2011) sugiere que abarquen aspectos como:

- Aproximación al conocimiento físico y sensorial del objeto (forma, color, textura, materiales, etc.).
- Descubrimiento de su función práctica (cómo se concibió, finalidad y significado, etc.).

- Descubrimiento de cuál sería su entorno (ambientación y contexto en el que se producen).
- Relación del objeto con sus análogos (dimensión cronológica) mediante la comparación.
- Aventurar el significado estético, simbólico, iconográfico, etc.

Aparte de los museos o exposiciones, también es posible recurrir a los desvanes de las familias. En la mayoría de las casas se conservan objetos del pasado más o menos reciente que pueden convertirse en piezas de interés histórico. Máquinas de escribir, discos de vinilo, reproductores de cintas de video, sifones, lecheras, molinillos manuales de café, etc. La recuperación, exposición y análisis de esos objetos en clase o en el centro educativo —creación de un museo familiar…— puede ser un poderoso instrumento de análisis y observación histórica. Por ejemplo, hacer un museo de objetos de cocina o de teléfonos.

Fuentes visuales

Otra gran fuente de recursos son las ilustraciones de los libros, pinturas —que tengamos en el aula o que busquemos en internet—, fotografías, grabados o anuncios de otras épocas. A través de ellos podemos enseñar a mirar a los niños, a comentar y a hacer inferencias sobre lo que están viendo. Mediante una pauta de observación podemos ayudarles a que se pregunten ¿cómo se hizo?, ¿para quién?, ¿por qué?, ¿siempre tenían este aspecto?, ¿la mayoría de las personas de aquella época vestía así?, ¿cuántos personajes hay?, ¿dónde están?, ¿qué hace cada uno?, ¿dónde mira cada uno?, ¿qué se puede decir que están haciendo entre todos?, ¿están contentos, preocupados…?, etc., etc. Se trata, en definitiva de preparar las preguntas adecuadas —dependerá de la imagen que les hayamos propuesto— que ayuden a los alumnos a «entender» el cuadro, o la imagen, sin más pretensiones que dar una interpretación coherente para sus edades.

También podemos ayudar a los niños a mirar con nosotros un cuadro de un modo más organizado. Antes que nada, describiremos el cuadro en su conjunto. Después, pasaremos a reconocer las características principales, para explorar, a continuación, los detalles secundarios. Por úl-

timo, podemos preguntar si la pintura cuenta una historia, qué podría haber ocurrido antes o después o qué sonidos hubiésemos percibido de haber estado allí.

5.3. Adquisición del concepto de causalidad

La comprensión global de la causalidad en ciencias sociales exige no solo unos procesos formales generales, sino también la integración de conocimientos específicos provenientes de otras disciplinas, ya que las distintas variables que entran en juego para el establecimiento de relaciones causa-efecto provienen a menudo de diversos ámbitos disciplinarios. Por eso resulta enriquecedor el trabajo sobre este concepto.

Tal como explica Domínguez (2015), la Historia no se puede comprender sin una explicación del pasado, con la complicación, además, de que: «A diferencia de las ciencias del mundo natural (física, química o biología) las ciencias humanas, y entre ellas la Historia no disponen de leyes que se puedan utilizar para explicar por qué se produce un hecho histórico determinado» (Domínguez, 2015, p. 101).

No resulta sencillo preparar a los alumnos en las explicaciones causales de la Historia. Domínguez (2015) establece las siguientes destrezas cognitivas que permitirían dar una explicación causal de la Historia:

1. Identificar causas:
   - Diferenciar causas y efectos.
   - Relacionar causas con efectos.
2. Clasificar causas según distintos criterios:
   - Contenido.
   - Función.
   - Duración temporal.
   - Importancia o peso sobre la consecuencia.
3. Analizar conexiones entre causas y consecuencias:
   - Identificar posibles conexiones entre causas y consecuencias.
   - Explicar las conexiones entre algunas causas.

4. Juicio contrafáctico:
   - Comparar el peso de dos o más factores a partir de un análisis contrafáctico.
   - Clasificar algún factor según su función, importancia, etc., a partir de juicios contrafácticos y justificarlo.
5. Síntesis y comunicación:
   - Elaborar una hipótesis explicativa en torno a una o algunas causas prioritarias.
   - Evaluar un determinado relato explicativo.
   - Comparar y valorar distintas explicaciones históricas.

(Domínguez, 2015, pp. 125-126)

Trasladar estos planteamientos a la etapa de Educación Infantil no es posible; no obstante, parece asequible incidir en los puntos 1, 2 y 3. Identificar causas, clasificarlas y establecer conexiones entre causas y consecuencias son objetivos didácticos que podemos trabajar con los alumnos a la vez que analizamos con ellos los cambios en el tiempo, construimos explicaciones de tiempos pasados o les ayudamos a realizar deducciones e inferencias sobre las fuentes.

ganz1912

Capítulo 6. Las ciencias sociales y las inteligencias múltiples

Daniela Baridón

> *Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso —reveló—. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.*
>
> (Galeano, 1997)

Como nos explica el hombre de Neguá de la cita de Galeano, «no hay dos fuegos iguales», cada ser humano es único, especial, y «brilla con luz propia» entre todos los demás. Así son las aulas de Infantil, mares de fueguitos diversos, a la vez que encendidos, curiosos, con ganas de hacer preguntas y de darse a conocer.

Resulta clarificador iniciar nuestro capítulo con este texto de Galeano, puesto que en muchas ocasiones en la formación de maestras y maestros de Educación Infantil señalamos lo fundamental que es conocer a la diversidad de niños y niñas[1] con los que convivimos en nuestras aulas cotidianamente. Insistimos en la importancia de respetarles como individuos únicos, ofreciéndoles una propuesta educativa acorde a sus intereses y que les permita sacar lo mejor de sí en sus

1 En adelante nos referiremos a maestros al hablar de maestros y maestras, y de niños al hablar de niños y niñas.

aprendizajes. Asimismo, y como hemos comentado a lo largo de este manual, es objetivo de las ciencias sociales el desarrollo del ser social, y de los maestros enseñar a los niños acerca de su entorno social y cultural y a desenvolverse en dicho entorno como ciudadanos responsables, críticos, participativos.

Es por ello que presentamos aquí la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Esta teoría en la década de 1980 revolucionó un campo de investigación que si bien en muchos aspectos era discutido y criticado, se había expandido por el mundo entero y consolidado como tal; nos referimos al campo de estudio de la inteligencia entendida como única y cuantificable. Conocer la teoría de Gardner nos permitirá comprender esa diversidad que mencionamos en el párrafo anterior y de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que se debe iniciar desde la etapa de Educación Infantil.

Este capítulo hace referencia a una pequeña parte de la obra inmensamente rica de Gardner, y presenta su teoría, comentando aspectos relevantes de la misma aplicables desde el desempeño de la profesión docente en el marco de la enseñanza del medio social y cultural.

6.1. Las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Gardner lleva más de 40 años dedicado al estudio de la mente. Los trabajos de Piaget y Bruner en la década de 1960 motivaron su inclinación hacia el estudio del desarrollo cognitivo. Esto conjugó con su gran interés por el arte y la música. Así fue que se propuso estudiar cómo eran las etapas del desarrollo cognitivo del talento artístico. Buscaba conocer el funcionamiento del cerebro normal y del cerebro de personas con lesión cerebral. Dedicó años a investigar el desarrollo de las capacidades artísticas en personas con lesión cerebral, a la vez que investigaba las mismas en niños sin lesión cerebral con el Project Zero, grupo de investigación de la Universidad de Harvard (Gardner, 2001). Poco a poco, la investigación se amplió, comenzó a estudiar el desarrollo de otras capacidades, lo que le llevó a comprender que *el ser humano desarrolla diversas capacidades y estas no se distribuyen de forma regular.* Algunos somos buenos en determinadas cosas y otros en otras

diferentes, con lo cual existe amplia diversidad en lo que a la mente se refiere, pues estas capacidades son independientes y corresponden a partes diferentes del cerebro humano. En su interés por profundizar en la investigación de las diversas capacidades humanas se encontró en la disyuntiva de cuál era la terminología adecuada para expresarlas. ¿Capacidades, talentos, aptitudes, facultades? Todas presentaron dificultades, ante lo cual corrió el riesgo de apropiarse de «una palabra de la psicología y emplearla de nuevas maneras» (Gardner, 2001, p. 44), la palabra fue *inteligencia*.

Gardner presentó así una visión alternativa de lo hasta el momento considerado inteligencia. Nos referimos a la noción de una inteligencia única, y cuantificable desde el éxito del test de inteligencia creado por el psicólogo francés Binet a comienzos del siglo XX en el contexto de una Francia que buscaba conocer cuáles niños estaban destinados al fracaso escolar y cuáles no. Las preguntas creadas por Binet medían principalmente aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos, lo cual suscitó críticas diversas por lo sesgado de la medición, pero aun así proliferó con particular entusiasmo en el contexto de Estados Unidos, y desde allí al resto del mundo, promoviendo multitud de escalas psicométricas de la inteligencia. Stern, fue el psicólogo alemán que en 1912 propuso la medida asociada al test de Binet, conocida como cociente intelectual (CI), en la cual se divide la edad mental obtenida en los test por la edad cronológica y se multiplica por 100 (Gardner, 2001, 2014). De acuerdo con estas teorías y mediciones, un CI de más de 130 indica poseer altas capacidades.

Gardner, a diferencia de lo antes expuesto, define la inteligencia «como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura» (2001, p. 45). Definición esta que da particular relevancia al contexto comunitario o cultural, puesto que cada cultura determina lo que es ser inteligente. Las inteligencias no se pueden tocar o ver, sino que son potenciales (predisposición genética), y su uso o activación dependerán del contexto cultural. Con lo cual, los seres humanos poseemos varias inteligencias, no cuantificables y que dependen en gran parte en cada ser humano de su contexto y su modo de vida (Gardner, 2001, 2014). La escuela infantil

en general y la enseñanza del entorno social y cultural en particular, son parte de la historia vital de los niños y hemos de ser conscientes de nuestra influencia en el desarrollo de las inteligencias.

Las investigaciones de Gardner —y sus colegas— (1997, 2001, 2014; Armstrong, 2006) le han permitido, a día de hoy, proponer la conocida como *teoría de las inteligencias múltiples* y definir así ocho inteligencias. Inicialmente fueron siete: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal, a las que luego se sumó la inteligencia naturalista. En la tabla 6 se presentan las mismas de forma esquemática (adaptación de Armstrong, 2006, pp. 22-27) y se comenta brevemente a qué refiere cada inteligencia, señalando sus componentes claves, las estructuras cerebrales que le corresponden, algunos aspectos o factores del desarrollo humano, y profesiones o estados finales máximos del desarrollo de cada inteligencia.

Tabla 6. *Cuadro esquemático de las inteligencias múltiples y algunas de sus características*

Inteligencia	Componentes clave	Estructuras cerebrales	Factores del desarrollo	Estados finales máximos (ejemplos)
Lingüística	Uso eficaz del lenguaje oral y escrito. Sensibilidad a sonidos, estructura, significado y funciones de las palabras y del lenguaje.	Lóbulos temporal izquierdo y frontal (áreas de Broca y de Wernicke).	«Eclosiona» en la primera infancia y permanece sólida hasta la niñez.	Escritores, oradores (William Shakespeare, Almudena Grandes).
Lógico-matemática	Uso eficaz de números y razonamiento. Sensibilidad a los patrones lógicos y numéricos, y capacidad de discernir entre ellos. Capacidad para mantener largas cadenas de razonamiento.	Lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho.	Máxima manifestación en la adolescencia y adultez, descendiendo desde los 40.	Científicos, matemáticos (Madame Curie, Blaise Pascal).

Espacial	Capacidad de percepción precisa del mundo visuo-espacial y de introducir cambios en las percepciones iniciales.	Regiones posteriores del hemisferio derecho.	Percepción topológica del espacio en edades de infantil; percepción euclidiana alrededor de los 10 años; capacidad perdura hasta la vejez.	Artistas, arquitectos (Frida Kahlo, Pablo Picasso).
Corporal-cinestésica	Amplio dominio del propio cuerpo, de su expresión y uso. Capacidad de controlar sus movimientos y de manipular objetos con habilidad.	Cerebelo, ganglios basales, córtex motor.	Variable dependiendo el componente (fuerza, flexibilidad) o el ámbito (gimnasia, fútbol, etc.).	Atletas, bailarines, escultores (Nadia Comaneci, Rafael Nadal).
Musical	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar estructuras musicales. Capacidad de producir y apreciar ritmos, tonos, timbres, así como de expresión musical.	Lóbulo temporal derecho.	Es la primera inteligencia que se desarrolla, los prodigios suelen presentar alguna crisis en el desarrollo.	Compositores, intérpretes (Plácido Domingo, Mozart)
Interpersonal	Capacidad para percibir estados anímicos, sentimientos, motivaciones o deseos de otras personas, así como de responder a ellos.	Lóbulos frontales, lóbulo temporal, en especial del hemisferio derecho, sistema límbico.	Cariño y vínculos afectivos son esenciales para su desarrollo en los tres primeros años de vida.	Consejeros, orientadores, líderes políticos (Nelson Mandela).
Intrapersonal	Capacidad de auto-conocimiento, de co-nocer y entender las emociones propias, los puntos fuertes y débiles.	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico.	Establecer el límite entre «yo» y «los otros» es esencial en los tres primeros años de vida.	Psicoterapeu-tas, líderes religiosos (Sig-mund Freud, Buda).
Naturalista	Capacidad para reconocer y clasificar especies del entorno (flora y fauna), conciencia de la existencia de dichas especies, de relaciones existentes entre las mismas.	Áreas del lóbulo parietal izquierdo, importantes para distinguir las cosas «vivas» de las «inanimadas».	Se manifiesta en niños pequeños, la educación y la experiencia son fundamentales en su desarrollo.	Naturalistas, biólogos, defensores de los animales (Charles Darwin).

Fuente: *Adaptación de Armstrong (2006, pp. 22-27).*

Hemos de tener presente que todas las inteligencias inician su desarrollo en la etapa de Educación Infantil y «es durante esos años que los niños pueden descubrir algo acerca de sus propios intereses y habilidades peculiares» (Gardner, 2014, p. 54). Asimismo, «a la edad de seis o siete años, cada una de las inteligencias humanas ya se ha desarrollado hasta un elevado grado en cualquier niño normal, el cual ha absorbido los prototipos culturales del individuo inteligente» (Gardner, 1997, p. 92). Cada niño en el ámbito de la Educación Infantil tiene la posibilidad de mostrar lo que le gusta y lo que no tanto, lo que se le da bien y lo que le cuesta más, lo que va aprendiendo a hacer y conocer. Más que en cualquier otro ámbito, en la escuela infantil observamos lo especiales y únicos que son los niños. Como señala Díez Navarro (2012) si a estos se les permite recorrer su camino, tener un lugar particular, se les alienta y se les apoya, lograrán disfrutar aprendiendo, se conocerán a sí mismos y a los demás y se desarrollarán en plenitud.

Es por ello que comprender la teoría de las inteligencias múltiples (en adelante IM) se hace indispensable como base de la enseñanza de las ciencias sociales a los niños de Infantil. Porque la misma es un canto al respeto a la diversidad. El niño desde que nace comienza a conocer el mundo social, en primera instancia con su madre y padre, o familiares más cercanos. A partir de allí se conoce a sí mismo. Y en segunda instancia continúa conociendo ese mundo en el ámbito de la escuela infantil, en algunos casos en primer ciclo, y en otros, en segundo ciclo. Es en la escuela infantil donde acercaremos a todos los niños, desde el planteamiento curricular correspondiente, a los saberes propios de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta que todos los niños poseen todas las inteligencias, con los estímulos adecuados lograremos que todos aprendan estos contenidos y comiencen a conocer el mundo en el que viven, a la vez que a sí mismos. En tanto, y siguiendo el planteamiento de la teoría IM que destaca la variedad de perfiles de inteligencias en cada ser humano, encontraremos algunos niños que se interesarán más que otros en los saberes de las ciencias sociales, y quizás en un futuro sigan desarrollándose y formándose en esta línea. En gran medida esto dependerá de la motivación y estimulación que les ofrezcamos por medio de experiencias. Con lo cual, es fundamental lo que vivan du-

rante esta etapa de la infancia en la escuela infantil. Profundizaremos en estas nociones en los apartados que siguen.

6.2. Comprender la teoría de las inteligencias múltiples para enseñar el entorno social y cultural

Es fin de la enseñanza de las ciencias sociales promover la formación de seres humanos integrales, ciudadanos críticos ante la realidad y participativos en la sociedad en la que viven. Esta noción fundamental es cercana al planteamiento de la teoría de las IM, que aboga por construir una escuela diferente a la tradicional, y que propone como *escuela comprensiva*. Es decir, una escuela donde los alumnos comprendan en profundidad lo que se les enseña y piensen por sí mismos, para luego crear productos para su vida y cultura particular. Como características esenciales de la escuela comprensiva destacamos el comprender la diversidad de los alumnos, y ante ello ofrecer metodologías educativas variadas y una evaluación flexible y amplia (Gardner, 2001).

Enseñar a comprender y a pensar, *leitmotiv* de la escuela comprensiva, es algo que hemos de motivar en los niños, cuanto antes mejor. El punto de partida es comprender que todos los seres humanos contamos con varias inteligencias y estas se movilizarán de acuerdo con nuestros intereses en asociación a la cultura en que vivimos. Sin perder de vista que cada individuo posee una combinación única de inteligencias (Gardner, 2001), en la cual predominarán unas ante otras, hemos de aprovechar esta particularidad en el ámbito de la enseñanza del medio social y cultural y desarrollar una educación configurada individualmente. Para ello es importante conocer a nuestros alumnos, no para etiquetarles, sino para «garantizar que las decisiones educativas se tomen en función de los perfiles actualizados de los alumnos» (Gardner, 2001, p. 157), decisiones que redundarán en el planteamiento curricular, prácticas de enseñanza y evaluación. Y hemos aquí el quid de la cuestión: en lo que refiere al conocimiento del medio social y cultural podríamos desde esta perspectiva trabajar los contenidos curriculares prescriptivos sin inconvenientes, pero deberíamos ser imaginativos y flexibles en

lo que se refiere a la organización de los mismos, ofreciendo metodologías y evaluaciones ricas, amplias, diversas.

En resumen, enseñar a los niños de Infantil el medio social y cultural es posible, en tanto conozcamos en profundidad a nuestros niños y ofrezcamos una propuesta educativa rica y diversa, que permita a todos acercarse y conocer los contenidos del medio social y cultural, a la vez que potenciar en todos y más aún en los más predispuestos las inteligencias que tengan mayor relación con el ámbito de las ciencias sociales (intrapersonal, interpersonal, espacial).

6.3. Partir de las ideas previas de los niños

Al explicar la idiosincrasia de la mente de niños de 5 años, Gardner (1997) señala su ambigüedad hablando de las limitaciones y poderes de la misma, puesto que a los 5 años los niños son competentes como «genios espontáneos» (así les llama), a la vez que «depósito de teorías erróneas» (p. 119). Propone a los niños de Infantil como *aprendices intuitivos o naturales*, caracterizados por la predisposición para aprender el lenguaje y otros sistemas simbólicos (números, música, etc.), así como por el desarrollo de teorías en relación con el mundo físico y social. Son las teorías erróneas o ideas previas un rasgo característico de los niños en la etapa de Educación Infantil, y están en permanente lucha «por salir y expresarse» (1997, p. 20).

Es en la etapa de Educación Infantil cuando se construyen las estructuras de conocimientos iniciales donde se apoyarán los conocimientos futuros. Esta perspectiva constructivista del aprendizaje exige atender a las ideas previas de los niños, que en muchas oportunidades habremos de trabajar para remodelar o erradicar; permitiendo así estructurar una base sólida de conocimientos iniciales sin ideas previas erróneas.

Gardner (1997) agrega que la escuela debería contribuir a modificar tales concepciones erróneas y estereotipos propios de la etapa, así como a promover la continuidad de rasgos positivos de la mente infantil como «su carácter atrevido, su generosidad, su inventiva y sus destellos de flexibilidad y creatividad» (p. 119).

La flexibilidad curricular en Infantil es una característica relevante, que nos permite programar el trabajo con los contenidos prescriptivos del conocimiento del medio social y cultural de acuerdo a los intereses de nuestro grupo de niños y partiendo de sus ideas previas. Entendiendo, como señala Gardner, que la clave está en «idear entornos de aprendizaje en que los estudiantes, de modo natural, exploten sus primeros modos de conocer…» (1997, p. 184).

6.4. Las inteligencias personales

Como hemos explicado en capítulos anteriores de este manual, la enseñanza de las ciencias sociales en Infantil está destinada en gran medida a iniciar el desarrollo del ser social. Varios contenidos curriculares se refieren a ello y promueven aprendizajes en torno al conocimiento de los grupos sociales de pertenencia, la convivencia, la identificación de sentimientos propios y ajenos, etc. Dos de las inteligencias señaladas por Gardner como *las inteligencias personales* presentan una relación directa con el desarrollo del ser social que promovemos desde la Educación Infantil. Estas son las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

La inteligencia interpersonal indica la capacidad de percepción de estados de ánimo de los demás, así como de intenciones, sentimientos o motivaciones de los mismos. En el caso de las personas adultas, esta inteligencia les permitiría «leer las intenciones y deseos de los demás» (Walters, citado en Gardner, 2014, p. 47). A nivel neurológico, esta inteligencia se sitúa en los lóbulos frontales del cerebro.

La inteligencia intrapersonal, por su parte, se refiere a la capacidad de conocimiento de uno mismo, de nuestras emociones y sentimientos, de discernir lo que vivimos internamente ante determinadas situaciones, y de conocer qué emociones, sentimientos o motivaciones orientan nuestras actuaciones. Al igual que a la inteligencia intrapersonal, a la interpersonal la situamos en los lóbulos frontales del cerebro (Gardner, 2014; Armstrong, 2006).

Gardner (2001) las propone como independientes entre sí, señalando que poseer una alta inteligencia intrapersonal no es condicionante de poseer una alta inteligencia interpersonal; ni viceversa. Ambas

inteligencias se corresponden con la inteligencia emocional descrita por Daniel Goleman en 1995. O como señala Bisquerra (2003), la inteligencia emocional, se compone de la intrapersonal y la interpersonal (también llamada inteligencia social).

Si bien quienes hablaron por primera vez de la inteligencia emocional fueron Salovey y Mayer en 1990, fue Goleman quien con su libro *Inteligencia emocional*, expandió el término al mundo entero. Al hablar de inteligencia emocional y siguiendo el planteamiento de Salovey y Mayer, Goleman señala que la inteligencia emocional involucra: ser conscientes de nuestras emociones y reconocerlas en el momento en que se manifiestan; tener autocontrol de las emociones; la motivación, que se relaciona directamente con las emociones y nos permite ser exitosos en nuestras vidas; la empatía y el reconocimiento de las emociones de los demás; y el relacionarnos con los demás. Distingue además la inteligencia emocional de competencia emocional, pues desarrollar las capacidades y habilidades que hacen a la inteligencia emocional no determina ser competente en su uso.

Como diferencias entre los planteamientos de Gardner y Goleman (Gardner 2001, 2014; Goleman, 2008; Antunes, 2009) encontramos:

- Gardner propone dos inteligencias personales, diferentes e independientes; en tanto Goleman habla de una inteligencia que concierne a habilidades en torno al conocimiento de uno mismo y al conocimiento de los demás.
- Gardner se distingue de Goleman y no entra en el plano de los valores y de la implicación social de las inteligencias. Señala que esto se «sale del ámbito de la inteligencia». (Gardner, 1997, p. 79)

Asimismo, ambos investigadores coinciden en que el conocimiento de uno mismo y de nuestras emociones es fundamental en la toma de decisiones para la vida. Es decir, en que hay que desarrollar las inteligencias para su mejor uso ante los diferentes desafíos que la vida interponga. Partiendo de la base de que las inteligencias se pueden desarrollar, y como tal, la inteligencia emocional se puede desarrollar y, con ella, las competencias emocionales, que corresponden a los «cono-

cimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2003, p. 22). Las competencias emocionales tienen tanto aspectos de conocimiento intrapersonal como de conocimiento interpersonal y las podemos educar.

6.4.1. Implicación a nivel curricular

Al revisar el planteamiento curricular de la Educación Infantil se evidencia un papel relevante de las emociones en el marco del conocimiento de uno mismo y de los demás. Con lo cual, se hace relevante educar en emociones y promover el desarrollo de competencias emocionales, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal.

Desde las áreas curriculares de Infantil se aprecia esto. La primera de las áreas se dedica al Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, en tanto la segunda al Conocimiento del entorno, involucrando allí a la sociedad y cultura en la que los niños de Infantil se desarrollan. Por su parte, la tercera área curricular titulada «Lenguajes: comunicación y representación» alude a contenidos fundamentales para la convivencia como son el respeto a los turnos de palabra y a la opinión de los demás (Orden ECI/3960/2007). Sin duda, el planteamiento curricular de Infantil promueve el conocimiento personal de cada niño, el desarrollo de su autoestima y autonomía personal, a la vez que pone el acento en el conocimiento de la sociedad y la cultura en la que viven y en el desarrollo de competencias interpersonales o sociales que le permitan una convivencia de calidad.

Cabe recordar que, por iniciativa europea, en el año 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE) se incorporaron las competencias básicas al currículo educativo español. Desde entonces, las mismas han vertebrado el planteamiento curricular (Vieites, 2009) en cuanto a selección de objetivos y contenidos de las áreas. Algunas de ellas denotan la presencia de saberes destinados al conocimiento de uno mismo y de los demás: Autonomía e iniciativa personal, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender. Asimismo, algunas comunidades autónomas,

haciendo uso de su autonomía, incorporan otras competencias. Este es el caso de Castilla-La Mancha, que ha incorporado en su currículo la Competencia emocional, señalando que «el desarrollo de la competencia emocional, siempre está asociado a una relación positiva y comprometida con los otros» (Decreto 67/2007), además de proponer la importancia de ser competentes conociendo y controlando los propios comportamientos en relación con las emociones.

Estas competencias están implícitas en la propuesta de objetivos y contenidos que se deben trabajar en Infantil. A modo de ejemplo, se presentan en la siguiente tabla algunos de los saberes que involucran el desarrollo de tales competencias.

Tabla 7. *Competencias básicas y contenidos que promueven su desarrollo*

	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Conocimiento del entorno	Lenguajes: Comunicación y representación
Autonomía e iniciativa personal	«Satisfacción por participar en tareas de la vida cotidiana, aceptando progresivamente frustraciones inevitables y asumiendo responsabilidades». Primer ciclo, bloque 2.	«Adopción progresiva de pautas adecuadas de comportamiento y normas básicas de convivencia. Disposición para compartir y para resolver conflictos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma». Segundo ciclo, bloque 3.	«Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación». Segundo ciclo, bloque 4.
Competencia social y ciudadana	«Adquisición de pautas elementales de interacción social en situaciones y en actividades cotidianas, aceptando algunas normas e incorporándolas a su comportamiento habitual». Primer ciclo, bloque 1.	«Participación en juegos de imitación de situaciones de la vida cotidiana representando diferentes oficios, papeles o roles para iniciarse en la comprensión del mundo que le rodea, disfrutando con ellos». Primer ciclo, bloque 2.	«Utilización progresiva de las normas básicas que rigen el intercambio comunicativo (mirar a quien habla, esperar turno, escuchar con atención a adultos y compañeros) utilizando recursos paralingüísticos para reforzar el significado de los mensajes». Primer ciclo, bloque 1.

Competencia cultural y artística	«Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias». Segundo ciclo, bloque 1.	«Reconocimiento y valoración de algunas señas de identidad cultural propias y del entorno y participación activa e interesada en actividades sociales y culturales. Interés por el conocimiento y valoración de producciones culturales propias presentes en el entorno». Segundo ciclo, bloque 3.	«Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno». Segundo ciclo, bloque 3.
Competencia para aprender a aprender	«Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás». Primer ciclo, bloque 2.	«Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar. Visión crítica y valoración de actitudes positivas en relación con la naturaleza». Segundo ciclo, bloque 2.	«Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender». Segundo ciclo, bloque 1.

Fuente: *Elaboración propia.*

6.4.2. Un ejemplo para situarnos mejor

Comparto aquí una de las experiencias —siempre enriquecedoras— de Díez Navarro (2012) con sus alumnos de Infantil. Esta maestra y escritora nos cuenta que en clase leyeron el poema *Niños extranjeros*, de Robert Louis Stevenson (2002, citado en Díez Navarro, 2012, pp. 126-127), a partir del cual comenzaron a hablar del lugar de nacimiento de cada uno, y conocieron que uno de los niños, Lorenzo, era argentino. Con la intención de apoyarlo, la maestra comentó la suerte de tener en clase a un niño extranjero, pero esto a Lorenzo no le gustó. Manifestó y evidenció con gestos, de inmediato, que ser el único «diferente» no le agradaba, y se enfadó. Díez Navarro intentó explicar todo lo positivo de ser extranjero (conocer otros lugares y otra gente, haber viajado en avión, etc.), pero Lorenzo se enfadaba y enfadaba más. Si bien esta situación podría haber quedado en nada, en el caso de Díez Navarro resultó el puntapié de un amplio proyecto de trabajo centrado en los

países. Comenzaron hablando de países, de fronteras, y a partir de allí estudiaron nociones topológicas básicas, aprendieron números, pues contaron cuántos extranjeros había en cada clase del centro educativo, hablaron de aspectos geográficos de algunos países, conocieron palabras nuevas y conectaron otras, como Olivia y Bolivia, habiendo sido la propia Olivia la que se dio cuenta de que su nombre «estaba dentro» de ese país (Díez Navarro, 2012, p. 128), entre otras muchas actividades que permitieron *el estudio del medio social y cultural*. Lorenzo pudo expresar todo lo que pensaba en relación con ser extranjero y finalizó el proyecto sintiéndose bien y con la valoración de todos los niños por su situación particular. Lo que inicialmente fue enfado y frustración concluyó en conocimiento y buenas sensaciones para todos, siendo fundamental el encauzamiento que la maestra dio a los sentimientos de Lorenzo, y a las ideas previas que él tenía en relación con ser extranjero.

¿Por qué proponemos aquí este ejemplo? Porque, en cierta forma, reúne aspectos que venimos tratando hasta el momento y porque nos gustaría desde aquí motivar la reflexión de quienes leen, futuros maestros y maestras de Infantil, hacia la búsqueda de opciones creativas-innovadoras para trabajar los saberes de forma cercana y promover el aprendizaje significativo con los niños de Infantil. ¿Qué destacamos en esta experiencia que nos cuenta Díez Navarro (2012)?

- Lo importante que resultan, para cualquier planteamiento educativo, las ideas previas de los alumnos. La noción negativa de «ser extranjero» que tenía Lorenzo condicionaba sus aprendizajes y su forma de vincularse con el resto de compañeros en el ámbito de la escuela infantil.
- Las emociones están ahí, aunque no seamos conscientes de ellas. Tienen que salir a la luz, y deben ser educadas para un desarrollo exitoso de los niños de infantil. Esta experiencia ha permitido trabajar muchas emociones, entre ellas el enfado y el miedo (¿a ser diferente, a no ser aceptado?). Seguramente Lorenzo se ha conocido a sí mismo un poco más con esta experiencia y ha reconducido sus emociones por medio de la enseñanza y el aprendizaje.
- La propuesta educativa ha de ser rica en cuanto a planteamiento metodológico, experiencias de conocimiento de uno mismo y de

los demás y oportunidades para acceder a los diferentes saberes y desarrollar así las inteligencias personales.
- El respeto a la diversidad, de culturas, de pensamientos, de sentimientos, etc., siempre habrá de ser pilar del planteamiento de la propuesta educativa en el marco del conocimiento del medio social y cultural. Además de un trabajo en valores rico y del aprendizaje explícito del medio en que los niños viven.

6.4.3. Algunas pistas para trabajar las inteligencias personales

En capítulos anteriores de este manual hemos presentado actividades destinadas al conocimiento de sí mismo y de los demás en donde se promueven las competencias relacionadas con las inteligencias personales o inteligencia emocional. Por ejemplo, en el capítulo 3, las actividades «Sé cómo me siento yo y cómo los demás», «Dibújame a mí», «Aprendo a relajarme». Ahora aquí resumiremos algunas estrategias y juegos que nos permitirán complementar la información aportada anteriormente. Inicialmente se proponen algunas ideas que siguen la propuesta de Armstrong (2006), y que tendremos presente para la programación de actividades:

- *Compartir*: en todas las actividades, el compartir ha de estar presente. Compartir juguetes, actividades, espacios, palabras. Fomentaremos el compartir desde nuestro propio discurso docente, así como en el planteamiento de actividades; y en ambos casos motivaremos a que los niños de Infantil vayan incorporando el término a su propio discurso, a la vez que ampliando sus recursos de conocimiento de los demás por medio de la acción de compartir.
- *Cooperar*: lo trabajaremos de la misma forma que el compartir. Además, el trabajo propiamente cooperativo en el aula es posible iniciarlo en la propuesta didáctica de las ciencias sociales del segundo ciclo de Infantil. Por ejemplo trabajando en pequeños grupos en el marco de metodologías de proyectos o resolución de problemas (Aranda, 2003), o elaborando un mural para la clase, etc.

- *Utilizar juegos de mesa* para el planteamiento didáctico: el juego, es uno de los principios señalados a nivel curricular para la selección de metodologías (Orden ECI/3960/2007). Trabajar con juegos de mesa, tradicionales o modernos, nos permitirá entre otras muchas cosas, conocer reglas de relación con los demás (respeto a los turnos); conocer mecanismos de desempeño propio al jugar (conociendo lo que se me da bien y no tan bien), así como saberes propios del juego (números, letras, animales, etc.).
- *Generar espacios de comunicación*: si bien en Infantil hemos de trabajar en todo momento dando lugar a las expresiones por parte de los niños, generar espacios y actividades específicas para ello resulta importante. Un tiempo y espacio que está instaurado en la mayor parte de las aulas de Infantil es la asamblea, donde todos nos sentamos en corro, donde nos damos los buenos días y hablamos del fin de semana —entre otras cosas— y es un excelente ejemplo de lo que estamos proponiendo aquí.
- *Sentimientos en el aula*: desarrollar actividades destinadas a la expresión de sentimientos propios y en relación con los demás. Las investigaciones en este sentido han avanzado mucho en el marco de la inteligencia y educación emocional. Si bien contamos con recursos ya elaborados que nos puedan aportar desde el propio centro, exploremos las posibilidades de innovar en el planteamiento de actividades destinadas a trabajar los sentimientos, tomando como punto de partida el conocimiento de nuestro grupo de niños. Trabajar la dramatización y la mímica suele ser motivador para los niños.

Antunes (2009) insiste en la importancia de promover un ambiente educativo afectuoso y rico en estímulos y destaca al *juego* como estímulo eficaz de las inteligencias múltiples. El juego divierte a la vez que enseña y permite aprender. Si bien no podemos extendernos aquí en el trabajo de Antunes (2009), recomendamos el mismo pues resulta de gran utilidad para los maestros de Educación Infantil. Este profesor y geógrafo ha recopilado juegos didácticos para estimular a las inteligencias múltiples. En lo referente a las inteligencias perso-

nales, Antunes señala que estimular las mismas permitirá a los niños «el descubrimiento progresivo de la propia individualidad y de la adquisición de formas de relación consigo mismo y con los demás, lo que hará su vida más grata». No buscamos «domesticar» las emociones de los niños, sino iniciarles en su conocimiento a nivel personal y social (p. 168). A continuación se resumen algunos de los juegos seleccionados por Antunes y que podríamos utilizar en Educación Infantil. Los mismos no se asocian a edades específicas, sino que su aplicación dependerá de las características y necesidades de cada grupo de niños.

Tabla 8. *Juegos para la estimulación de las inteligencias personales según Antunes (2009)*

JUEGO	HABILIDAD	PREPARACIÓN	DESARROLLO
TIPOS HUMANOS	Percepción corporal (+ observación y lateralidad).	Recortar figuras humanas de diferentes revistas. Trabajar con seres humanos diferentes, en diversas posturas, situaciones y tamaños. Pegar en cartulina.	Formar conjuntos de acuerdo a atributos comunes, por ejemplo color de pelo castaño, negro, rubio, rojo, personas altas, bajas, mayores, jóvenes, niños, sentadas, paradas, etc. Hablar al respecto de los grupos, sus actitudes, tipo de físico, etc., quitando estereotipos y prejuicios. Hablar de muchas cosas, por ejemplo actitudes, profesiones, etc. El profesor mediará, dando protagonismo a los alumnos en la generación de conclusiones.
CARITAS	Percepción corporal (+ observación y autoconocimiento).	Dibujar círculos en papel grueso o cartulina; lápices de cera o pajitas.	Los alumnos dibujarán en los círculos los ojos, nariz, orejas y boca, representando un estado de ánimo comentado por el profesor (Ej. Ana está triste porque... ¿cómo será su rostro?). El objetivo es ir conociendo las propias emociones y poco a poco leer sus propios sentimientos y los de los demás.

MONTANDO EL CUERPO HUMANO	Percepción corporal (+ autocono-cimiento y co-nocimiento del prójimo).	Reunir figuras humanas de revistas, semejantes en tamaño y pegarlas en cartulina. Recortar las cabezas y formar un conjunto aparte con ellas.	Los alumnos crearán situaciones que impliquen emociones (alegría, tristeza, enojo, etc.) y se esforzarán en componer personas uniendo cabeza y cuerpo para esas situaciones. Pretendemos así estimular y legitimar las emociones.
MUÑECO ARTICULADO	Percepción corporal (+ vocabulario).	Dibujar en una hoja de papel grande el contorno del cuerpo de un alumno. Pegar en cartulina y recortar en partes (pie, piernas, brazos, cabeza, tronco, cadera).	Los alumnos identificarán cada parte del cuerpo, y lo desmontarán y montarán, nombrando cada pieza.

Fuente: *Adaptación de Antunes, 2009, pp. 173 -175.*

6.5. Desarrollando la inteligencia espacial

El desarrollo de la inteligencia espacial está directamente relacionado con la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular con la representación del espacio que se debe iniciar en la etapa de Infantil. En el capítulo dedicado a la enseñanza-aprendizaje del espacio se ha mencionado la inteligencia espacial. Con lo cual aquí sumamos información acerca de las características particulares de la inteligencia espacial y opciones para trabajar la misma en el contexto de la Educación Infantil.

La inteligencia espacial indica una capacidad de percepción del mundo visuo-espacial acertada. Un dominio de los espacios grandes y/o pequeños y capacidad de orientación en los mismos. El estado máximo de desarrollo de esta inteligencia podríamos encontrarlo en arquitectos, artistas visuales, navegantes, geógrafos o en jugadores de ajedrez. En

estas profesiones, la visualización del espacio desde diferentes perspectivas es fundamental, así como la orientación en el mismo (Gardner, 2001, 2014; Armstrong, 2006). La inteligencia espacial se evidencia además en personas sensibles a los colores, las formas, las relaciones entre los diferentes elementos que forman parte del espacio, asimismo en personas que trabajan con representaciones gráficas como mapas, diagramas o gráficas (Antunes, 2006).

A nivel neurológico, esta inteligencia se sitúa en regiones posteriores del hemisferio cerebral derecho (Gardner, 2014; Armstrong, 2006). Personas con lesiones en esta zona del cerebro ven condicionada su capacidad espacial. Según los estudios de Gardner, compensan esto con estrategias asociadas a otras inteligencias, por ejemplo, la lingüística, razonando en voz alta ante una tarea (lo que no indica éxito en la tarea). Inteligencia espacial no es percepción visual, si bien la visión es uno de los sentidos más relacionado con su desarrollo. Las personas con ceguera evidencian esta distinción, siendo el tacto el sentido que les permite desarrollar la capacidad espacial como lo haría la visión en una persona que ve (Gardner, 2014).

Antunes (2009) destaca que para promover el desarrollo de la inteligencia espacial, resulta fundamental brindar atención a los bebés y mimarles, ofrecerles objetos interesantes y coloridos que les desafíen a potenciar sus sentidos, hablarles siempre y leerles con calma, pues los bebés, aunque no entiendan, irán percibiendo intenciones, darles oportunidad de explorar su entorno, gateando y luego con los primeros pasos. En cuanto a los niños de 3 a 6 años, Antunes propone la importancia de enseñarles a pensar en el pasado, presente y futuro, ayudándoles a ampliar su vocabulario al elaborar historias; ayudándoles con las asociaciones de figuras con sonidos, de números y cantidades, así como a reconocer músicas e imitar voces; enseñándoles a organizar espacios en la propia aula (y en casa) y a ejercitar sus manos (por ejemplo, con el ratón del ordenador); planeando lo que verán en televisión y hablando acerca de lo visto; estimulando la relación con los demás niños, participando en juegos grupales y actividades en las que vaya conociendo al otro como tal, a la vez que iniciando el desarrollo de la empatía.

Antunes (2006) señala otros medios para estimular la inteligencia espacial, que sin duda trabajamos en la enseñanza del medio social y cultural. Entre ellos:

- Narrar historias con los niños, intentando mantener un hilo conductor y llegar a un final de la historia. Siempre con la guía y ayuda del docente.
- Pedir la opinión de los hechos cotidianos y motivar la expresión de todo tipo de ideas, sin censura ante errores o aciertos.
- Promover la realización de dibujos en los cuales entre en juego lo que ve con lo que imagina, para así ir distinguiendo lo real de lo imaginario, y asimilando que hay belleza en ambos.

Continuando con la selección de juegos para estimular las inteligencias de Antunes (2009) se proponen a continuación juegos para el desarrollo de la inteligencia espacial, que a la vez estimulan la creatividad, la asociación de ideas y el razonamiento lógico. Como ya hemos mencionado, su selección se asociará a los intereses y características del grupo de niños destinatario de los mismos.

Tabla 9. *Juegos para la estimulación de la inteligencia espacial según Antunes (2009)*

JUEGO	HABILIDAD	PREPARACIÓN	DESARROLLO
IMANES	Orientación espacial	Preparar una tabla metálica y adquirir en el comercio bichitos y flores imantadas (de nevera).	Situar las piezas utilizando conceptos como «derecha, izquierda, arriba, abajo», etc. Crear relatos con las piezas.
SECUENCIAS LÓGICAS	Orientación espacial	Preparar cartones de 5x5 cm. y pegar en ellos situaciones de actividades en distintas profesiones. Por ejemplo: Dentista (1. El cliente llega; 2. Es recibido; 3. Se sienta en el sillón; 4. Es tratado; 5. Se despide). Variar las situaciones y profesiones.	Organizar las secuencias lógicas de las situaciones, siempre que sea posible verbalizando y detallando las mismas.

ASOCIACIÓN DE IDEAS	Orientación espacial	Preparar pares de cartones en que uno se asocie siempre a otro. Ejemplo: vaca-leche; gallina- huevo, etc.	Trabajar individualmente, en parejas o tríos y reunir las asociaciones. En edades más avanzadas importa pedir a los alumnos figuras de revistas para realizar asociaciones, asimismo crear narraciones o relatos en relación con las figuras asociadas.
CAUSA EFECTO	Orientación espacial	Preparar pares de cartones con situaciones de causa-efecto. Por ejemplo: lluvia-paraguas; playa - filtro solar, etc.	Barajar las cartas para que los alumnos puedan construir situaciones de relación causa-efecto. Luego se pueden hacer clasificaciones con las situaciones, relacionándolos en la pizarra y en voz alta de diversas formas.
PELOTA EN JUEGO	Lateralidad y motricidad	Los alumnos reunidos en el patio, el profesor le asigna a cada uno un número. Pelota de goma.	El profesor lanza la pelota a lo alto y dice al azar un número. El alumno con ese número habrá de moverse ágilmente para coger la pelota. En caso de cogerla, la lanzará nuevamente diciendo un número que no haya sido nombrado. Fallan los que no logren recoger la pelota o los que repitan un número.

Fuente: *Adaptación de Antunes, 2009, pp. 86-90.*

6.6. La evaluación comprensiva

Según Gardner (1997, 2001, 2014) una evaluación comprensiva y que atienda a las inteligencias múltiples será rica en instrumentos y contextos para su desarrollo, y evaluará más allá de los aspectos lógico-matemáticos y lingüísticos. El entorno de desarrollo de las evaluaciones ha de ser estimulante para los niños; se han de sentir cómodos para evidenciar allí sus inteligencias.

El entorno ha de ofrecer materiales diversos que permitan activar las inteligencias, por ejemplo, juegos de mesa, música, materiales artísticos, espacio para hacer ejercicio físico, elementos naturales para experimentar, etc. Por una parte, los niños se implicarían con los diversos ámbitos de forma natural, a la vez que se les propondrían actividades diversas para realizar. A la luz de las inteligencias de cada niño, no se busca etiquetarles, sino ir conociendo sus potencialidades y ofrecerles oportunidades de desarrollar las mismas, a la vez que conocer sus «puntos débiles» en relación con las inteligencias, y ofrecer alternativas para mejorar. Las inteligencias no son estáticas, y más si tenemos en cuenta que la etapa de Educación Infantil es una etapa de iniciación, puesto que aquí se aprenden conocimientos que evolucionarán durante toda la vida del ser humano. Con lo cual, poner etiquetas a los niños y niñas no es adecuado en ningún aspecto de su vida. Los diversos momentos de evaluación permitirán conocer la evolución de cada niño o niña en la activación y uso de sus inteligencias (Gardner, 1997, 2001, 2014).

¿Es posible evaluar de esta forma en la escuela infantil? En la escuela infantil se evalúa principalmente por medio de la observación (Aranda, 2003). En tanto Gardner señala que «el mejor modo de evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos consiste en observarlos manipulando los sistemas de símbolos de cada inteligencia» (citado en Armstrong, 2006, p. 164). Entendemos que sí es posible evaluar de esta forma. Aunque es evidente que entra en juego la disponibilidad de recursos y ante todo la actitud docente frente a esta forma de entender y trabajar en el ámbito de Infantil.

Una manera de evaluar de forma comprensiva sería en una organización de aula por rincones. Ofreciendo rincones para las ocho inteligencias y estos habrían de ser ricos en materiales diversos, permitiendo una interacción natural y libre de los niños con los materiales de cada rincón/inteligencia. En lo que refiere a evaluar el conocimiento del medio social y cultural, lo haríamos particularmente en rincones que promuevan el trabajo de contenidos curriculares de las ciencias sociales a los que ya hemos eludido aquí en relación con las inteligencias personales (espacial, musical, corporal-cinestésica). Asimismo, si la organización de rincones se realizara por temas, deberíamos tener presente qué inteligencia o inteligencias se trabajan en cada rincón

y los contenidos del medio social y cultural asociados a los mismos. Por ejemplo, en un rincón de «los países» trabajaríamos la inteligencia espacial entre otras, y podríamos evaluar contenidos asociados a la geografía, la historia y la sociología.

El fin primordial sería tratar a cada alumno como único, respetando sus singularidades, ofreciéndoles tiempo para crear, preguntar, observar y dar así luz al desarrollo y uso de sus inteligencias. Desde nuestro rol docente, les observaríamos ampliamente, atendiendo a cómo se relacionan con los materiales, cómo se expresan, cómo los organizan, cómo se relacionan con lo demás, etc. Es evidente que para ello no basta con organizar el aula por rincones, sino que sería necesario incorporar la teoría de las inteligencias múltiples como filosofía de centro, y con ello seguramente mover las raíces del funcionamiento de la escuela, tarea nada sencilla, pero que hay que promover necesariamente en los centros educativos en el marco de la atención a la diversidad.

6.7. A modo de conclusión

Como dijimos al comienzo de este capítulo, en palabras de Eduardo Galeano: «Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás». Eso es evidente en cualquier grupo de niños con los que trabajemos. La diversidad de cada grupo nos impide, de por sí, tratar a todos por igual. La teoría de las inteligencias múltiples viene a reforzar la necesidad de atender a la diversidad y con ello cambiar la escuela, promoviendo una educación más personalizada, que respete a cada ser humano como especial y único, recordando que *todos poseemos todas las inteligencias, más allá del perfil particular de las mismas. Con lo cual, podemos desarrollar todas y más aún las predominantes en nuestra persona. Para llegar a ser competentes en el uso de nuestras inteligencias, son fundamentales los estímulos, y aquí es donde entran en juego las oportunidades que la escuela infantil ofrezca para ello.*

Construir una escuela más comprensiva como propone Gardner es una exigencia del mundo actual. Brindar una propuesta educativa diversa, rica en oportunidades de estimulación de las diferentes inteligencias permitirá aprendizajes más significativos, a la vez que promover

el desarrollo de seres humanos que se conozcan más a sí mismos y logren encaminar sus vidas hacia la felicidad. Como docentes es fundamental conocer la teoría de las inteligencias múltiples y entender la misma como el punto de inicio de una reflexión personal y colectiva, que nos lleve a desarrollar una escuela, como ya mencionamos, más comprensiva.

ganz1912

Capítulo 7. Enseñanza-aprendizaje del entorno cultural y de las manifestaciones artísticas

Diego Iturriaga

Cuanto más dueño de mi oficio me siento, cuanto más adelanto en la vida, más vuelvo a mis primeras impresiones. Creo que al final de mi vida habré reencontrado todos los valores de la infancia.

Joan Miró

La mirada contemporánea y generalizada hacia la infancia ocurrida en el siglo XX incluyó al arte y los artistas. Como ejemplo de ello citamos a Miró. El conocimiento existente sobre el arte clásico y moderno, así como el contacto con las obras de arte posmoderno y contemporáneo, y con sus artistas creadores en todos los lenguajes, resultan excelentes aliados a la hora de emprender esta tarea.

Los educadores debemos ser activos promotores de nuestra propia autoformación en este tema para suplir las carencias de la formación docente. Pero lo más importante se vincula con un cambio de actitud para estar dispuestos a «aprender a aprender», observando nuestro entorno cotidiano desde otra perspectiva. Para desarrollar esta actitud nada mejor que la ayuda de los niños, porque lo que se pretende es utilizar sus formas de relación con lo que les rodea.

(Ivaldi, 2014, p. 23)

7.1. El currículo actual en materia cultural y artística en la Unión Europea

7.1.1. ¿Qué lugar ocupa la educación cultural y artística en el currículo actual en la Unión Europea?

Muchos trabajos de investigación concluyen que la educación cultural y artística ocupa un lugar relativamente secundario en los currícula.

Algo menos de la mitad de los países de la Unión Europea consideran al conjunto de las materias artísticas como un componente «integrado» dentro del currículo, mientras que el resto lo enfocan como «materias separadas». Pero incluso en aquellos lugares donde se afirma que hay un conjunto interrelacionado de las materias culturales y artísticas se sostiene que en la práctica, en los centros, pueden ser abordadas como materias separadas. Además, en ocasiones, las materias culturales forman parte de otras materias o áreas curriculares obligatorias.

Entre los objetivos fundamentales de la educación cultural y artística está el desarrollo de las competencias, el conocimiento y la comprensión de las artes. En la mayor parte de los casos también se pretende *desarrollar la concepción crítica, la comprensión de nuestro patrimonio como seres humanos y de la diversidad cultural, e igualmente la expresión individual y la creatividad.* Otros objetivos que se pueden empezar a trabajar desde las más tempranas edades pasarían por el desarrollo de las competencias sociales y comunicativas, el disfrute, la exposición a diversos medios y formas de expresión cultural y artística o la aptitud para interpretar y representar una obra de esta índole. El planteamiento de este capítulo mostrará recomendaciones prácticas para que el fomento de la creatividad, la sensibilización sobre el patrimonio y la diversidad cultural y el desarrollo de la expresión individual se vean iniciados desde los primeros años de formación, desde la Educación Infantil (EACEA, 2010).

7.1.2. ¿Están los maestros bien formados para la enseñanza cultural y artística?

No descubrimos nada nuevo si afirmamos que la preparación del profesorado es absolutamente esencial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros alumnos sea un éxito. A nivel europeo los datos nos muestran cómo la mayor parte del profesorado tiene nociones, a veces básicas, en materias culturales y artísticas, generalmente relacionadas con las artes visuales y la música. Una formación que pasa por pedagogía del arte y currículo artístico, pero que generalmente está menos desarrollada en lo que se refiere a desarrollo artístico infantil, historia del arte o competencias artísticas personales. Por desgracia, y

como no siempre la formación inicial del profesorado incluye módulos específicos de educación cultural y artística, *en numerosas ocasiones nos encontramos con maestros cuyos conocimientos sobre estas materias son simplemente nulos.*

Un problema que en parte puede ser solucionado gracias a la formación continua, la cual es considerada como una obligación profesional para los docentes de la Unión Europea. A pesar de ello, en demasiadas ocasiones la aportación de los profesores de materias culturales y artísticas en estos programas de formación continua no es susceptible de estar regulado de una forma específica, por lo que se les aplican las mismas regulaciones generales que al resto de los docentes, lo cual dificulta sacar conclusiones estadísticas en la materia que aquí nos interesa.

7.1.3. Acerca de la participación de artistas en el aula

La respuesta que podemos dar a la pregunta de si los artistas u otros profesionales de la cultura suelen participar en la educación reglada es la esperada pero no la deseable: un no amplio. Los resultados muestran cómo los artistas profesionales o los gestores culturales no suelen colaborar en la enseñanza en los niveles de Infantil, Primaria o Secundaria. En muchos países, para poder impartir materias artísticas en un centro es preciso poseer un programa de formación profesional para docentes que no tienen por qué tener los artistas para el desarrollo de su profesión artística, aunque bien es cierto que otros países son flexibles al respecto y permiten que los artistas profesionales enseñen de forma temporal sin la cualificación requerida como docentes o sin recibir formación pedagógica. Ahora bien, en estos casos se les puede pedir que completen la formación profesional docente que corresponda, para así poder ser considerados profesores de forma permanente y legal.

Así pues, la forma más habitual por la cual los artistas profesionales u otros profesionales puedan participar en la educación artística pasa por la colaboración entre las diferentes organizaciones culturales y artísticas profesionales o los propios gestores o artistas con los centros educativos a través de diferentes actividades o visitas a lugares de interés cultural

y/o artístico (museos o galerías de arte, por ejemplo) y el diseño de proyectos para que los artistas o las organizaciones culturales puedan llevar su trabajo y su bagaje intelectual a los centros. Todos los países apoyan este tipo de iniciativas, cuya participación profesional por parte de los artistas consiste en la organización de seminarios o talleres o bien en la participación en proyectos artísticos organizados por el centro educativo o el centro de formación del profesorado (EACEA, 2010).

En este contexto es interesante observar cómo *los países europeos y entre ellos España facultan a los centros a organizar actividades culturales y artísticas extracurriculares, teniendo en ocasiones normativas vinculantes en los centros.* De esta forma, los centros podrán incluir actividades extracurriculares artísticas de carácter optativo en sus proyectos de centro. En algunos países, estas actividades fuera del horario habitual son planteadas como un complemento al propio currículo seguido en el horario lectivo y, generalmente, son focalizadas para el desarrollo del proceso educativo global, aunque están particularmente asociadas al desarrollo personal. Entre todas estas manifestaciones culturales la música es la actividad que más éxito tiene en el horario extraescolar.

7.2. Qué entendemos por educación cultural y artística infantil

7.2.1. Características de la educación cultural y artística en Educación Infantil

La competencia cultural y artística en Educación Infantil puede ser considerada como una seña de identidad en esta importante etapa, ya que las actividades llevadas a cabo tienen una consideración especial, provocando manifestaciones con grandes resultados en los más pequeños en lo referente al fomento de su persona y de su capacidad creativa (Muñoz, 2010).

En la misma línea, pero de una forma más completa, la define Escamilla (2008): «Conjunto de habilidades y destrezas que suponen comprender y valorar críticamente las pautas, costumbres, formas de vida, sentimientos, conocimientos y grado de desarrollo científico, estético y técnico que forman la riqueza y el patrimonio de una época o grupo social. Implica, además de conocer, compartir y apreciar las obras de

otros, transmitir, conformar y expresar de manera personal o colectiva, con diferentes lenguajes y técnicas, nuevas y diferentes pautas y productos que supongan recreación o innovación y transformación».

Sin embargo, a veces *nos encontramos con problemas a la hora de delimitar qué se considera cultura o arte, conceptos cuya definición no siempre es sencilla*. Sobre este asunto, y en el contexto del marco de competencias europeo, podemos destacar dos puntos. El primero de ellos es la idea de la conciencia y la expresión. El segundo, cuando se define el referente de expresión cultural, lo cual nos lleva a la idea de un patrimonio amplio que incluiría obras populares y contemporáneas, sin olvidarnos tampoco de la literatura.

Los contenidos que encontraremos englobados en la educación cultural y artística son los siguientes:

- Conciencia del patrimonio cultural y artístico a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo. Abarca conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular. Comprende, asimismo, la diversidad lingüística y la necesidad de preservarla.
- La apreciación y el disfrute de las bellas artes y de las artes aplicadas, la relativización de los límites entre unas y otras. El reconocimiento de la trascendencia de los factores estéticos en la vida cotidiana.
- La valoración de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios artísticos (la música, las artes escénicas, la literatura, las artes plásticas y las artes aplicadas).
- El contraste de las opiniones y valoraciones sobre creación y expresión (sobre las de uno mismo y las de otros). La valoración fundamentada y asertiva de las apreciaciones. La demanda de los mismos requisitos en las apreciaciones de los otros.
- La actitud positiva, el aprecio, el respeto y la apertura hacia la diversidad de la expresión cultural.

El desarrollo de las dimensiones en el ámbito cultural y artístico es uno de los menos concretados, seguramente debido al excesivo

pragmatismo con el que se han interpretados las competencias. Aquí utilizaremos los presupuestos de Sarramona junto a otros elementos definitorios del patrimonio cultural relacionados con la vida cotidiana, que en numerosas ocasiones quedan relegados a un segundo plano: costumbres, fiestas, pautas de vida, formas de vida, moda, etc.

Así pues la comprensión cultural y artística debe abordar los aspectos relacionados con el estudio del patrimonio, la identificación de los componentes esenciales de las artes y las manifestaciones de la cultura, su diversidad y los medios para su análisis, conocimiento y comprensión.

La expresión cultural y artística se ocupa igualmente del desarrollo de las habilidades y destrezas que cada forma de expresión cultural y cada lenguaje artístico nos aportan, facilitando igualmente el desarrollo y la integración de los diferentes lenguajes y técnicas.

La actitud en este contexto pasa inexorablemente por la disposición a colaborar, al esfuerzo personal, al aprecio de las manifestaciones del resto, incluyendo aspectos del comportamiento social que permitan advertir en las manifestaciones culturales recursos para el mantenimiento de la convivencia social.

Una propuesta siguiendo de nuevo los presupuestos de Escamilla (2008) del desarrollo de las dimensiones en el ámbito cultural y artístico quedaría de la siguiente forma:

Dimensión 1. Comprensión artística y cultural

- El patrimonio (cultural, histórico-artístico y medioambiental).
- Patrimonio y contextos geográficos e históricos. Principales estilos y épocas artísticas. Características esenciales. Concreción en diferentes artes, autores y obras.
- Arte y cultura. Relaciones e implicación.
- Arte, cultura y tecnología.
- Bellas artes y artes aplicadas. Flexibilidad en los conceptos. Caracterización. Funciones. Semejanzas y diferencias.
- La cultura como pauta para pensar, sentir y actuar. Diversidad de manifestaciones. La vivienda, el vestido, la gastronomía, el folclore, las fiestas y sus formas de celebración.
- Arte, cultura y principios éticos y estéticos.

- Los valores estéticos de las obras de arte y en el diseño de productos funcionales y tecnológicos.
- Diversidad de géneros y estilos en música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza.
- Diversidad de géneros y estilos en la cerámica, mobiliario, arquitectura popular, metalistería, tapiz y esmalte.
- Diversidad de instrumentos y medios en las bellas artes y en las artes aplicadas.
- Lenguajes artísticos: variedad, relaciones e integración. Evolución en los lenguajes artísticos. Nuevas tecnologías y lenguaje artístico.

Dimensión 2. Expresión artística

- Interpretación y expresión artística de modelos determinados empleando diferentes técnicas.
- Interpretación y expresión artística a partir de distintos contenidos mediante el empleo de diferentes técnicas.
- Coordinación y empleo de distintos materiales y técnicas para expresar conocimientos o emociones y sentimientos.
- Diseño de proyectos artísticos y culturales con diferentes finalidades e integración de diversos medios.
- Configuración de obras personales de intención artística.

Dimensión 3. Actitud ante el hecho artístico y cultural

- Interés ante diferentes manifestaciones artísticas y culturales que se produzcan en nuestra sociedad.
- Respeto por manifestaciones artísticas y culturales que muestren esfuerzo, aprecio y reconocimiento de valores éticos.
- Aprecio por el esfuerzo y la constancia en la expresión artística.
- Colaboración activa en el desarrollo de obras artísticas.
- Interés por comunicar conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas.
- Cuidado por manifestar valores estéticos en la expresión artística (equilibrio, armonía, color y formas).
- Aprecio de la utilidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la creatividad artística.
- Valoración de la contribución al conocimiento de uno mismo, al desarrollo de las cualidades personales que aporta y al equilibrio al que conduce la expresión artística.

- Aprecio y respeto por el patrimonio (cultural, histórico-artístico y medioambiental), tanto el propio como el de otros contextos.

7.2.2. La educación artística en Infantil, una manifestación cultural poco desarrollada

Arte e infancia son dos conceptos con algo en común. Ambos están rodeados de mitos, ilusiones, deseos, prejuicios, emociones, tan fuertemente arraigadas en nuestro imaginario colectivo que muchas veces se hace difícil darnos cuenta de que no son sino formas culturales (Marín, 2002).

En ese sentido, apreciamos como los debates son muy distintos si hablamos de Educación Artística en Infantil (EAI) o de otros temas y problemas como puede ser la dislexia, el síndrome de Asperger o la violencia escolar, por poner algunos ejemplos. Y siguiendo a Ricardo Marín (2002), «el valor que se le atribuye a los informes de los profesionales y los especialistas, la veracidad e incluso la verosimilitud de los datos, la coherencia de las teorías y los fundamentos epistemológicos de los conceptos, todos ellos son recibidos con una actitud intelectual muy especial cuando hablamos de Educación Artística, y sobre todo cuando miramos las obras que están produciendo las y los artistas contemporáneos» (p. 112).

En este contexto, y antes de comenzar el desarrollo de este apartado, parece fundamental enumerar una serie de elementos axiomáticos vinculados de forma directa con la educación artística en Educación Infantil:

- La EAI no consiste simplemente en poner al alcance de niñas y niños materiales artísticos: pinceles, pintura, arcilla, colores, etc., porque los materiales que ponemos en sus manos no garantizan que lo que está sucediendo en sus cabezas pueda ser considerado un aprendizaje artístico.
- La EAI no puede quedar reducida a unas cuantas actividades que de forma más o menos regular se llevan a cabo cada semana, sino que implican al conjunto del proyecto educativo de un centro.

- La EAI no consiste en el *collage* de hojas caídas de los árboles en otoño, el belén por Navidad, las máscaras y los disfraces por carnaval o el regalo del día del padre o de la madre en primavera.
- La EAI tiene que ser un proyecto global, completo, coherente y secuenciado desde los 0 a los 6 años y debe ser congruente con el panorama del arte contemporáneo.
- La EAI tiene que fundamentarse en las concepciones y paradigmas actuales sobre el dibujo infantil, el desarrollo evolutivo de los conceptos artísticos, la percepción visual, la creatividad y la inteligencia, etc.
- La EAI debe atender a las experiencias y proyectos educativos y curriculares innovadores en este campo, tales como los norteamericanos *Educación Artística como Disciplina* (DBAE), propiciada por la Fundación Getty y el Proyecto Espectro, auspiciado por el Proyecto *Zero* de la Universidad de Harvard; el proyecto de Reggio Emilia, etc.
- La EAI tiene que ver con el desarrollo de las tecnologías de la imagen, la información y la comunicación.
- La EAI implica al alumnado y al profesorado, al centro en su conjunto, y también a las madres y padres, al contexto social y cultural y, por tanto, a la sociedad en su conjunto.

7.2.3. La importancia de la educación estética y visual en la infancia

La educación estética tenemos que entenderla como una parte fundamental de la educación artística. *Cuando hablamos de educación estética nos referimos a la capacidad que tenemos como seres humanos para entender nuestro entorno a partir de sus cualidades sensoriales, formales, simbólicas y visuales.* Su importancia radica en que nos ofrece una reflexión sobre las dimensiones estéticas del entorno y en la forma de apreciarlas, disfrutar de ellas o de adoptar una mirada crítica frente a sus mensajes y significados (Domínguez, 2014).

Por eso, tenemos que ser conscientes y formarnos para poder analizar y reflexionar acerca del mundo audiovisual y estético que rodea al niño de Educación Infantil del siglo XXI partiendo de su cultura visual

más cercana, como pueden ser los libros ilustrados, y pasando por el patrimonio cultural y artístico que puede ofrecer su lugar de residencia o un museo determinado, tal y como veremos en este capítulo.

En este sentido tenemos que *entender la figura del maestro como un mediador entre un universo estético cercano al niño en sus primeros años de vida acompañando y facilitando su comprensión, su disfrute, pero, especialmente, un uso crítico de estos objetos simbólicos*, para lo cual es fundamental que el maestro tenga suficiente *background* crítico en lo que se refiere al arte en general y a la estética en particular.

Durante demasiados años se ha estado convencido de que el desarrollo afectivo, comunicativo, cognitivo y sensoriomotor eran las claves para una buena educación de los niños, unido todo ello con una buena alimentación equilibrada y, por tanto, una buena salud. Un axioma cierto, pero incompleto. Y es que en los últimos años las investigaciones neurocientíficas, evolutivas y pedagógicas han mostrado como la creatividad y la educación artística a través de todas sus manifestaciones (pintura, música, baile, canto, teatro, etc.) tienen que formar parte igualmente del proceso personal y educativo de los niños.

Unas actividades artísticas que tienen que interrelacionarse con la vida social, ya que, además, facilitan el nacimiento de vínculos afectivos, de confianza, mejorando la comunicación y contribuyendo a que el niño conozca su mundo y otros mundos y, por tanto, sepa interpretarlo y reconstruirlo a través de los procesos simbólicos e imaginativos propios de estas edades (Marchesi, 2014).

7.2.4. Acerca de la importancia de sensibilizar la mirada

Es básico, más allá de los contenidos propios y cambiantes de un currículo determinado, que seamos *conscientes de la importancia que tiene el desarrollo de la dimensión estética desde las edades más tempranas*, ya que de esta forma aprendemos a comprender nuestro mundo desde un punto de vista emocional, físico y subjetivo, facilitando la asimilación y la integración. Esta dimensión tiene que facultar el acompañamiento de los niños en el proceso de búsqueda creativa del universo, mediante el cual poder apreciar el mundo con otras miradas.

Este ejercicio empático se produce cuando existe un desarrollo de la observación o cuando se descubre qué es la belleza. Debemos como docentes ser los guías de los niños en su descubrimiento del mundo del arte y de su entorno social, dejándoles ser partícipes de experiencias con significado. En este sentido, debemos promover experiencias diferentes y que muestren un desafío para el niño, así como interacciones con obras de arte con las cuales se creen vínculos afectivos y emocionales, y que sean susceptibles de interpretación a través de los lenguajes expresivos. En este sentido, se recomienda, por ejemplo, la presencia de reproducciones de obras de arte de todo tipo (universal, nacional o regional; culto o popular; clásico o contemporáneo) en las aulas de Educación Infantil. Sin duda será un buen inicio en el desarrollo de su educación estética de nuestro pequeño alumnado (Azar, 2014).

La idea es que estas obras sean generadoras de creaciones propias. Esta tampoco es que sea una idea moderna o especialmente transgresora. De hecho, John Dewey en 1934 ya teorizaba sobre el arte como una experiencia propia, como el descubrimiento del individuo consigo mismo y con su entorno. Y esto implica a los alumnos más jóvenes también.

La dimensión estética es la capacidad que tenemos como seres humanos para aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo y todo ello de una forma totalizada. En este sentido, se ha teorizado que la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, y la de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural (Jaramillo, 2004).

7.2.5. Infancia y educación artística

A lo largo del siglo XX, muchos autores e investigadores centraron sus investigaciones en estudiar el proceso evolutivo del dibujo infantil y en el análisis de otras formas de comunicación y pensamiento, poniendo

en duda de esta forma la preeminencia de lo verbal en educación y exponiendo que otros lenguajes expresivos eran igualmente válidos para el hecho educativo. Hablamos de autores como Lowenfeld, Kellogg o Arnheim. Los planteamientos de estos tres autores se basaban en el estudio del progreso del dibujo infantil y las características del pensamiento visual, aportando a la educación artística unas ideas vinculadas con el papel del profesor, el ambiente de aula, la utilización de los materiales y los recursos, que sirvieron de guía para la introducción de las artes en la educación, en especial en Educación Infantil.

Años más tarde, Hargreaves aumentó el análisis sobre los dibujos infantiles a otros campos artísticos como el desarrollo musical, la escultura, el arte dramático o la literatura.

Sin dejar de tener muy conscientes las teorías precursoras de Piaget, Vygotski y Ausubel debemos recordar otros nombres como los de Guilford o Torrance, quienes introdujeron el concepto de creatividad, planteamiento al que posteriormente se vincularían muchos otros autores. Por su parte, Gardner reconoció la existencia de múltiples inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. De esta forma, Gardner quería rebatir a aquellos modelos educativos y a sus teóricos que focalizan su concepción en la preeminencia de determinadas inteligencias, dejando de lado a quienes se relacionan con su entorno de una forma distinta a lo que espera la pedagogía tradicional. Modelos educativos, según la tesis de Gardner y muy aplaudida actualmente, que no se preocupan por el desarrollo armónico del potencial que poseen los seres humanos (Ivaldi, 2014).

Posteriormente, en las últimas décadas del pasado siglo, aparecieron nuevas teorías en lo que se refiere a la educación artística. Y es que a las propuestas de expresión, autoexpresión y percepción visual (*gestalts*) desarrolladas en los años setenta, se añadieron nuevas teorías, como las de Eisner, quien quiso propiciar una educación artística que estuviera organizada por diferentes disciplinas, con una enseñanza de forma secuencial, con la creación de currículos de educación artística, y la valoración de los aprendizajes en arte y la exploración sobre su enseñanza.

Otros autores, como puede ser el caso de Sartori ponen el acento en el *predominio de las imágenes visuales en lo que él califica como una «so-*

ciedad teledirigida» donde el homo videns, producto de la cultura audiovisual, está sustituyendo al homo sapiens, producto de la cultura escrita. Lo más importante de esta teoría es la necesidad de reforzar la mirada y la actitud crítica por parte de nuestros estudiantes.

Más tarde vendría Goleman y su concepción de la inteligencia emocional, incluida dentro de la inteligencia social, o las interesantes teorías de Morin, quien reclamó un pensamiento complejo para intentar «remediar la funesta desunión entre el pensamiento científico, que disocia los conocimientos y no reflexiona sobre el destino humano, y el pensamiento humanista, que ignora los aportes de la ciencia que pueden alimentar sus interrogantes sobre el mundo y la vida» (Ivaldi, 2014).

No olvidemos tampoco las nuevas formulaciones de la escuela Reggio Emilia, bajo cuyo paraguas docente se encontraba la escuela infantil municipal «Diana» que fue considerada por la revista *Newsweek* en 1991 como la mejor institución educativa del mundo. Malaguzzi, su ideólogo, quiso llevar a la práctica y dotar de marco teórico una propuesta educativa de gran impacto para la Educación Infantil contemporánea. Durante el desarrollo de su experiencia educativa, importantes figuras de la psicología, el arte y la educación se acercaron a conocer, investigar y trabajar en sus escuelas infantiles. Citamos a modo de ejemplo a Bruner, Rodari, Tonucci y Gardner (Malaguzzi, 2001).

7.3. Cultura, arte y literatura infantil

7.3.1. La ilustración, todo un arte sobre el papel escrito

Aunque pueda parecer paradójico, vivimos un tiempo marcado por una abundancia considerable de libros que se aproximan al hecho artístico con una finalidad educativa y didáctica. Lo cual llama especialmente la atención si nos atenemos al retroceso que las materias artísticas están teniendo en los diferentes currículos, tanto en la enseñanza obligatoria como en el Bachillerato. Pese a ello, muchas editoriales han respondido a una demanda creciente por parte de padres y educadores que creen en la importancia capital de una sólida formación cultural y artística de los niños.

¿Para qué sirve la ilustración en los textos literarios infantiles? Según algunos especialistas sirve esencialmente para despertar el interés del receptor y, de la misma forma, para facilitar su compresión del texto y enriquecer su capacidad comprensiva. De este modo, podremos conseguir un mejor y más completo acceso a la totalidad del mensaje contenido en la obra ilustrada (García, 2004).

Una afirmación que podemos considerar como válida para la mayor parte de las obras literarias infantiles donde prima el texto sobre la imagen, aunque nosotros invertiremos esta ecuación, *centrándonos en aquellas obras, tantas por otra parte, donde la imagen va a ser el elemento nuclear*, mientras que las palabras tendrán un papel secundario para potenciar únicamente aquellos aspectos relacionados con la imagen.

Hoy en día hay toda una gran variedad de propuestas pero también encontraremos nexos comunes. Por ejemplo, en lo que se refiere a sus objetivos, ya que el objetivo primordial y último de estos textos es dirigir y fijar la mirada, enseñar a mirar en definitiva, a lo cual el texto escrito contribuye de forma notable. Algunas de las actividades que pueden llevarse a cabo con estos materiales pasan por distinguir colores o tonos, percibir las diferencias existentes entre objetos similares, descubrir elementos secundarios presentes en la imagen, etc., siempre con la idea de desarrollar la capacidad de mirar con atención (De la Cruz, 2006).

Es importante esta consideración, en especial en *el tiempo que nos ha tocado vivir, caracterizado por una masificación de imágenes que satura nuestra realidad cotidiana, no comparable a ninguna etapa anterior en la historia de la humanidad. Hoy en día, la mirada de los más jóvenes está caracterizada por la fugacidad, por la no detención en el detalle y el análisis, por lo cual será primordial desarrollar estas facultades desde la infancia.*

7.3.2. Buscando la mirada significativa

Aquí englobaríamos varias formas de trabajo. Nos pararemos en un primer momento en la colección «El arte para los niños», cuyo origen nos remonta a los años ochenta del pasado siglo. En estas obras, la narración implícita de cada uno de los pintores que inspiran las historias

constituye la razón de las mismas. Insistiendo en los diferentes elementos puramente pictóricos de los cuadros presentados, como pueden ser detalles, líneas, colores o temas, se tiene muy en cuenta cómo se integran en la historia narrada, que quedaría completada con una breve biografía del artista en cuestión.

Un segundo modelo dirigido a los alumnos de Educación Infantil es «El arte en puzzle», herramienta utilizada para maximizar la manipulación de las imágenes pictóricas que queramos trabajar. Su estructura es la siguiente: se parte de un texto corto que incorpora las características más importantes de las imágenes presentadas, e igualmente diferentes cuestiones cuyo fin es focalizar la atención del lector hacia determinados aspectos que en un primer vistazo puedan aparecer desapercibidos. La temática utilizada coincide plenamente con la marcada por el actual currículo, por lo que se hace un recurso muy interesante para su utilización en el aula.

Otro de los modelos pasa por un libro cuyo título es «Cuéntame un cuadro» y cuyo origen lo encontraremos en la exposición que en 2001 organizó el ilustrador y escritor de libros para niños Quentin Blake en la *National Gallery de Londres, museo pionero en la elaboración de estos materiales pedagógicos*. Tanto la exposición como el libro siguen siendo recordados hoy en día, siendo este último una herramienta perfecta para que el público infantil pueda amplificar su mirada creativa libre de unos prejuicios que pueden estar ya cosificados en los intelectos de los adultos (conceptos como prestigio del autor, coste de la obra, concepción de lo que es una obra maestra, etc.).

7.3.3. Evocando un momento de la historia de la pintura

Continuando con la acertada categorización que hace la profesora De la Cruz encontramos esta formulación que engloba aquellas narraciones de cuentos tradicionales que sitúan sus historias en un ambiente artístico determinado. ¿Cómo se lleva esto a la práctica? No con una simple representación de obras de arte en particular, sino con el desarrollo de los lugares, del contexto…, a través del cual conoceremos personajes, vestidos, automóviles, edificios, etc., donde se inscribe una determinada

estética que queramos estudiar o conocer. En otras ocasiones, esta tarea evocadora se confía a las reproducciones de obras artísticas, pero también a otros muchos elementos de diversa procedencia. Hablamos de *dibujos infantiles, sellos de correos, mapas y planos, anuncios publicitarios, fotografías, daguerrotipos, etc.,* que se colocan de una forma más o menos aleatoria en las hojas del libro buscando el objetivo último: la evocación de ese momento histórico, cultural y artístico determinado. Generalmente se le da voz a un protagonista que guiará el discurso narrativo favoreciendo de esta forma la emoción y la consistencia de la recreación histórica, a través de un adecuado ejercicio empático entre lector y protagonista de la historia (De la Cruz, 2006).

7.3.4. Recreando el universo creativo de un artista

Siguiendo la estela del modelo visto en el apartado anterior, esta recreación se focaliza en creadores especialmente importantes o reconocidos. Podemos encontrar muchos ejemplos en este sentido como el del relato inspirado en la vida e increíble mundo creado por el pintor catalán Joan Miró, ya citado al comienzo de este capítulo. Para trabajar a Miró se utilizan ilustraciones a base de manchas de colores puros y planos, elementos utilizados en sus obras más famosas. Para explicar a Miró se abunda en la autonomía de los tonos y su capacidad para utilizarlos desde un punto de vista meramente abstracto o también formal conectando con la realidad figurativa. *Especialmente interesante puede ser la obra de Miró, ya que lo podríamos conectar con la poesía que muchas veces trasciende de su obra*, basada en repeticiones de expresiones, así como en la disposición de las páginas, en columnas irregulares que se incrustan en las ilustraciones sin un orden aparente.

Hablamos así de espontaneidad, fantasía poética y utilización de un amplio repertorio de recursos tanto pictóricos como de otras disciplinas que se conjugan en la obra de este genial artista. En este contexto, deberemos recordar cómo Miró utilizó la poesía como un elemento primario en sus creaciones, bien incorporando texto en sus propias obras con una caligrafía especial o con la selección de determinada palabras que conjugaban su lugar con algunos elementos pintados.

7.3.5. Revisando las obras maestras

En estas obras, los ilustradores infantiles utilizan la obra de pintores coetáneos o anteriores para narrar una historia de ficción. Hablamos de trabajar autores como Velázquez, Goya o Murillo a través de una historia sencilla. Así lo hace, por ejemplo, Asun Balzola, humanizando las archiconocidas imágenes de Las Meninas, mostrando a la infanta Margarita deseosa de comerse una taza de chocolate con buñuelos una vez que ha posado para el artista. Su amigo, el bufón Nicolás Pertusato, será quien le ayude a conseguir su propósito. De esta forma, las ilustraciones plasmadas son auténticas reinterpretaciones de *los personajes del cuadro de Velázquez, que abandonan los límites del marco que las contiene, cobrando vida propia* y siendo las protagonistas de una historia o aventura que, sin lugar a dudas, enganchará a los más pequeños.

7.3.6. El museo como centro del aprendizaje

Hablar de museos y de Educación Infantil es hablar hoy en día de un aspecto lúdico, divertido, pero también pedagógico. En ese sentido, hay que considerar el gran avance que se ha producido por parte de los propios equipos directivos de los museos en general y de arte en particular que han sabido, en mayor o menor medida, modernizarse y adaptarse para hacer atrayente a todo tipo de públicos sus contenidos y, por supuesto, también a los más pequeños. Hoy en día cualquier museo que se precie de serlo debería tener (no todos lo tienen) un gabinete pedagógico con actividades para los niños de Infantil y Primaria. Este contexto hay que unirlo con una opinión favorable de los más pequeños a visitar estos espacios culturales, muy influenciados sin duda por el éxito mundial de la película «Noche en el Museo» (película que ha tenido dos secuelas hasta la fecha).

Sin duda hay que aprovechar esta coyuntura favorable para *hacer vivir a nuestro alumnado una emocionante aventura en el museo a través del contacto con los autores de las obras que puedan explicar el proceso de creación o recorriendo los espacios de la mano de algún personaje que pueda salir de alguno de los cuadros, etc.* La idea principal pasa por desterrar ese

viejo prejuicio que presenta a los museos, y no solo para los niños sino también para muchos adultos, como un lugar aburrido y demasiado serio.

Para ello, nos podemos ayudar, una vez más, de la figura del ilustrador, el cual puede intervenir en los cuadros seleccionados o en el material preparado por el gabinete pedagógico del museo. Además, dichos materiales preparados por el museo vienen de la mano de graduados en Historia del Arte, pero también en Pedagogía y son conscientes de los contenidos curriculares que se llevan a cabo en los diferentes niveles educativos de Educación Infantil.

7.4. Propuesta de una visita a un museo como método para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje del entorno cultural y de las manifestaciones artísticas

7.4.1. ¿Es conveniente la visita a un museo de nuestro alumnado infantil?

Más allá de lo que afirmábamos en las líneas anteriores donde dejábamos constancia del *desarrollo de actividades para todos los públicos en los museos*, también podemos afirmar que aún queda mucho por hacer en muchos de ellos para hacerlos totalmente atractivos, al menos a los más pequeños. En ocasiones, se piensa que los alumnos de Infantil no están intelectualmente preparados para comprender el arte o que su comportamiento no será el adecuado en un espacio que en un principio se puede pensar que está preparado única y exclusivamente para adultos. Además, en ocasiones, las disculpas no vienen solo de fuera, sino que son intrínsecas al propio recinto educativo, con maestros desmotivados o que no sienten ninguna curiosidad sobre el arte o al menos no ven la vinculación del museo con el desarrollo formativo de sus estudiantes.

Esto se traduce en que la visita a los museos se produce de una forma muy reducida respecto a lo que sería conveniente. Para *fomentar el hábito del acceso de los maestros y sus alumnos* a los museos vamos a mostrar una visita diseñada para el público infantil que puede resultar muy enriquecedora en el desarrollo tanto emocional como social de los niños, actuación que no estará reñida con el disfrute del propio arte (Fernández, 2002).

Como es bien conocido y apuntaba en su momento Piaget, los niños entre los 2 y los 7 años están en el período prelógico con una serie de características que se suelen repetir como patrones. Entre ellas podemos destacar el egocentrismo, es decir, la tendencia a entender todo lo que le rodea únicamente desde un punto de vista, el suyo, siendo incapaz de ejercer la empatía con ninguna otra persona. Otro rasgo en estas edades es la confusión entre la realidad y su apariencia, es decir, su capacidad de razonamiento está dominada por su propia percepción y por lo que trasluce de la misma, más que por las relaciones causales. En este contexto, el niño asume que dos hechos ocurren juntos sin motivo aparente, sin encontrar una causa-efecto. A la hora de mirar un cuadro, por ejemplo, podrán detenerse en los objetos, el tamaño o el color, pasando otros elementos totalmente desapercibidos de su lógica.

7.4.2. ¿Cómo lo hacemos?

Se recomienda un tipo de visita que se inspire en la llevada a cabo, ya desde hace décadas, en los grandes museos americanos o británicos, donde por cierto las exposiciones permanentes y los fondos de los museos estatales son visitables de forma gratuita para todos los públicos, aceptando únicamente donaciones, lo cual no deja de ser un elemento atrayente más a tener en cuenta. *El educador, en esta coyuntura de visita, es meramente un facilitador de ayudas a los niños, quienes son los verdaderos protagonistas y quienes tienen que llevar a cabo su propio descubrimiento del conocimiento.* Es decir, no hay una transmisión oral típica de conocimientos completos, sino que la clave pasa por proporcionar a los alumnos herramientas que le puedan servir para llegar a los conocimientos buscados (Fernández, 2002).

El foco, como es previsible comprender, tiene que ponerse en *explorar el arte de una forma sensorial y lúdica* y no pararnos de una forma detallada en el contenido histórico-artístico, que podrá estudiar unos años después. En este sentido, unas nociones básicas serían más que suficiente. ¿Qué debemos hacer como educadores? Ser animadores. Animar a la observación, a que verbalicen sus impresiones y pensamientos y a que maximicen su potente imaginación y creatividad. De

esta forma, estaremos trabajando otra serie de actitudes y valores como el turno de palabra, saber escuchar a los demás, aprender a comportarse socialmente en un lugar que no es la escuela ni su casa, cumpliendo una serie de normas (algunas de las cuales pueden ser totalmente nuevas) e incluso incorporando en sus mentes por primera vez la idea de respeto al patrimonio cultural y artístico.

7.4.3. Preparando la visita

Sin lugar a dudas, esta es una parte esencial para que la actividad de salida y visita a un museo sea un éxito. En este sentido, tendremos que ir *trabajando conceptos como el de museo, colección, artista o cuadro, a través de juegos que impliquen la colaboración con la expresión plástica*. Serán actividades que facilitarán la comprensión de estos conceptos y que ayudarán igualmente a motivarles para el día de la salida e incluso quitará tensión en aquellos pequeños que no sean especialmente amigos de visitar lugares no conocidos o habituales.

Otra interesante actividad, será la utilización de láminas que reproduzcan las obras de artes que después verán originalmente en el museo. Algo que nos servirá para generar interés en las obras y en los artistas, pero que conllevará también un motivo de satisfacción cuando el alumno sea capaz de reconocer la obra in situ. Por supuesto, y más allá de toda esta formación teórico-práctica, es fundamental hablar a los niños de las normas de convivencia que tendrán que cumplir tanto en el recorrido como en el propio museo.

7.4.4. Desarrollo de la visita

Quizás la primera pregunta que nos venga a la mente sea: *¿cuánto tiene que durar la visita con nuestros alumnos de Educación Infantil? Los expertos opinan que es suficiente con 45 minutos, una hora a lo sumo.* Es el tiempo en el cual los niños podrán mantener su atención y concentración en aquellas obras que previamente hayamos seleccionado o nos haya recomendado y guiado el gabinete pedagógico del museo. La lógi-

ca nos dice igualmente que seleccionemos obras fácilmente interpretables y con un tema que les pueda llamar la atención por ser motivos familiares o cotidianos.

El desarrollo pasa por la selección de una obra y preguntas que irá haciendo el educador encargado de la visita a los niños, que preferiblemente estarán sentados en el suelo y con visión directa al cuadro. Se preguntará por el tamaño, por el color, por lo que les puede sugerir…, reflexiones estas últimas que pueden hacer de forma colaborativa. Una vez analizada la obra se añadirán otro tipo de recursos que sirvan para mantener su atención y potenciar conceptos como la dramatización y la expresión corporal como puede ser la imitación de posturas y movimientos de los personajes o también la reproducción de los sonidos que podemos imaginar que se estarían desarrollando en la escena de la obra que tenemos delante de nuestros ojos.

La idea pasa por llevar a cabo actividades que a la vez les puedan motivar y con las que se diviertan. Una actividad que suele ser muy recurrente y de indudable éxito es la reproducción por parte de los pequeños de la obra sobre la que han estado debatiendo u otras actividades de búsqueda de determinados elementos o figuras en los cuadros de la propia colección. Un éxito asegurado.

7.4.5. Volvemos a clase

Antes de volver a la rutina diaria de clase es recomendable *llevar a la práctica alguna actividad que sirva de nexo de unión entre la visita al museo y la vuelta a lo cotidiano.* Intentaremos prolongar la experiencia con actividades de expresión plástica que, sin lugar a dudas, reforzarán el éxito de la salida. Estamos hablando de cuentos inventados en los que aparezcan los cuadros que hemos visto o el propio museo, o simplemente la realización de dibujos individuales o un mural colectivo a partir de aquello que más les haya gustado o recuerden con una mayor nitidez.

Sin lugar a dudas, esta experiencia será positiva para iniciar a nuestros estudiantes en su amor por la cultura, el arte y sus museos, desarrollando en los niños una sensibilidad cultural, artística y patrimonial para su propio futuro o para que también lo puedan trasladar a sus familias.

ganz1912

Capítulo 8. Programar y evaluar el conocimiento del medio social y cultural en Infantil

Enrique Gudín de la Lama y Alicia León

Si un adulto, por ejemplo el abuelo de un niño, pretendiese hacerse una idea de cómo transcurre la jornada lectiva de Educación Infantil de su nieto a través de una conversación con él, lo más probable es que sacase la impresión de que están todo el día jugando y divirtiéndose, pasando de los rincones al arenero, jugando a hacer letras o juntando piezas; en definitiva, pasándoselo bien. E incluso puede que llegase a pensar que el papel del maestro en ese nivel educativo es casi inexistente.

Sin embargo, sabemos que nada hay tan ajeno a esa representación. La realidad, la actividad que se desarrolla a lo largo de la jornada de un aula de Educación Infantil está muchísimo más planificada y pensada que lo que puede hacer pensar una conversación con uno de sus protagonistas.

Es probable que si preguntásemos a los padres del niño nos dijesen algo parecido a lo que nos ha dicho él. Que se entretiene, que sus profesores lo atienden bien y quizá, como mucho, concedan que «algo aprende el niño».

No obstante, cualquier profesional de la educación con experiencia sabe que alrededor de una jornada lectiva en un aula de Infantil hay horas dedicadas a pensar cómo transmitir no solo conocimientos en sentido estricto, sino planteamientos vitales, concepciones de lo que es la persona y la sociedad, además de habilidades y valores imprescindibles para el desarrollo vital de los niños; todo ello concretado en actividades y unidades didácticas diseñadas que parten de la realidad del entorno y de las edades de los alumnos, así como de los recursos e instrumentos de que dispone el centro.

8.1. La programación de Educación Infantil en la legislación actual

En la vida diaria de un aula de Infantil no hay improvisación, aunque a veces pueda parecerlo (e incluso sea necesario recurrir a ella ante lo inesperado), y la actividad de diseñar todo aquello que queremos hacer —en sentido amplio— con nuestros alumnos requiere que administremos una serie de fuentes y referencias que permitan que nuestra actividad educativa sea coherente y eficaz: es lo que llamamos programar. Se trata de un aspecto educativo común a todas las áreas, de ahí que algunas de las cosas que se traten en este tema ya las hayas visto, aun así haremos referencia a ellas para no perder el hilo de nuestra exposición. En todo caso, incidiremos sobre todo en cómo enfocar esa programación desde el punto de vista de lo social y cultural.

A lo largo del manual ha quedado claro que el planteamiento general de la Educación Infantil no ha variado con la LOMCE. La ley de referencia sigue siendo la LOE por lo que nos referiremos a ella al concretar contenidos, criterios de evaluación, etc., pues es el marco sobre el que tendremos que diseñar nuestra actividad educativa.

En primer lugar, para enmarcar la programación habremos de tener en cuenta el currículo, es decir, el conjunto de elementos que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje de una determinada enseñanza y que suele estar integrado por sus *objetivos* y etapa educativa; los *contenidos*, que pueden distribuirse en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; la *metodología didáctica* y los *criterios de evaluación* del grado de adquisición de las competencias y del logro de sus objetivos. En el caso de la LOMCE, se han añadido al currículo otros elementos como las *competencias* y los *estándares de aprendizaje evaluables*.

En relación con la Educación Infantil, son especialmente relevantes los elementos que se refieren a los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. Las competencias y estándares de aprendizaje no acaban de estar del todo definidos para esta etapa. Así pues, repasaremos brevemente que nos dice la LOE sobre ellos.

En el artículo 13 de la LOE se plantean los *objetivos* de la etapa educativa, que han de contribuir a que los niños y niñas desarrollen capacidades que les permitan:

a. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
d. Desarrollar sus capacidades afectivas.
e. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
g. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

En cuanto a los *principios pedagógicos*, el artículo 14 propone:

> […] Se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

El RD 1630/2006 establece las *enseñanzas mínimas* del segundo ciclo de Educación Infantil y señala algunas características entre las que destacamos, por un lado, el carácter globalizador que debe tener la etapa y, por otro, la orientación del currículo para lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los planos físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo. Para atender a ello, se sugiere que el aprendizaje sea dinámico y consecuencia de la interacción con el entorno, que cada niño siga su ritmo y estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, que se tenga en cuenta la afectividad, características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los alumnos. Se le debe dar especial relevancia a la colaboración con las familias, y que los contenidos se desarrollen a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

Las *áreas de conocimiento* del segundo ciclo son: a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, b) Conocimiento del entorno y c) Lenguajes: Comunicación y representación. Desde el punto de vista de este manual, las que están más relacionadas con el medio social y cultural son la a) y la b). Sin embargo, una vez que se analizan con detenimiento los contenidos se advierten notables lagunas en aspectos relevantes como la historia, la cultura, el arte, etc.

Además el RD da otras indicaciones que deberemos tener en cuenta a la hora de planificar nuestros proyectos de enseñanza-aprendizaje:

- Los contenidos y espacios de aprendizaje tendremos que diferenciarlos en actitudes, procedimientos y conceptos.
- La evaluación en la etapa tendrá carácter netamente formativo. En el segundo ciclo será global, continua y formativa.
- La observación directa y sistemática se constituye en la principal técnica del proceso de evaluación.
- Los maestros que imparten segundo ciclo también evaluarán los procesos de aprendizaje y su propia práctica educativa.

8.2. ¿Cuándo enseñar? La importancia de la programación

Programar es más que concretar un calendario decidiendo cuándo queremos tratar un contenido u otro, se trata más bien de una planificación general de toda la actividad educativa. Conviene hacer hincapié en que es preciso dedicar un tiempo en exclusiva a esta tarea y que conviene hacerlo con unos criterios y esquemas claros de lo que se pretende hacer. Hay muchos modelos de programación y el que proponemos aquí es uno más, el que más adecuado nos parece para el conocimiento del medio social y cultural, pero uno más. Por otra parte, conviene considerar que en nuestra actividad educativa tendremos que programar desde actividades a unidades didácticas, pasando por secuencias de actividades. La envergadura de cada una de esas acciones educativas es diferente, pero el esquema básico que deberíamos seguir en todas ellas es similar: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Todo ello

encuadrado en una planificación temporal que nos permita llegar a todos esos ámbitos.

8.3. ¿Para qué enseñar? Los objetivos

Sáez y Subirats (2009) recomiendan redactar los objetivos en términos de *capacidades* mejor que en términos de conductas excesivamente concretas, ya que importa más el proceso que el hecho de que el niño realice o no una actividad concreta.

Las capacidades concretas que el currículo oficial considera indispensables que los alumnos de Educación Infantil puedan desarrollar se especifican en el art. 3 del RD 1630/2006, y tendrían que permitirles:

a. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
d. Desarrollar sus capacidades afectivas.
e. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
g. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Estas capacidades son el marco general al que deberíamos aspirar con nuestros alumnos. A partir de esos objetivos generales se van estableciendo distintos niveles de concreción en cada área. Además, deberemos tener en cuenta qué establece el currículo de nuestra comunidad autónoma y cuál es el proyecto educativo de nuestro centro. A partir de esos niveles de concreción, elaboraremos nuestra propuesta educativa.

Como antes hemos señalado, las áreas del segundo ciclo de Infantil son «Conocimiento de sí mismo y autonomía personal», «Conocimien-

to del entorno» y «Lenguajes: comunicación y representación», pero si nos atenemos a los contenidos y conocimientos explícitos de Ciencias Sociales, nos encontraremos, tal como indican Miralles y Molina (2011, p. 89) con que:

> El peso de las ciencias sociales en la enseñanza de los niños menores de 6 años resulta ser enormemente restringido. Lejos de ser consideradas aspectos fundamentales del currículo, la función de las Ciencias Sociales parece estar reducida, principalmente, a la socialización del alumnado, o lo que es lo mismo a «introducir» al alumno a la vida en sociedad.

Aun así, el área que más relación tiene con los contenidos sociales es el área de Conocimiento del entorno, por lo que le dedicaremos una atención más pormenorizada. En la introducción a los contenidos del área de Conocimiento del entorno se cita una idea interesante y cercana a los contenidos más propios de Ciencias Sociales:

> Se concibe, pues, el medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende.
>
> Para conocer y comprender cómo funciona la realidad, el niño indaga sobre el comportamiento y las propiedades de objetos y materias presentes en su entorno: actúa y establece relaciones con los elementos del medio físico, explora e identifica dichos elementos, reconoce las sensaciones que producen, se anticipa a los efectos de sus acciones sobre ellos, detecta semejanzas y diferencias, compara, ordena, cuantifica, pasando así de la manipulación a la representación (…).
>
> De esta forma y con la intervención educativa adecuada, niños y niñas se aproximan al conocimiento del mundo que les rodea, estructuran su pensamiento, interiorizan las secuencias temporales, controlan y encauzan acciones futuras (…). (Real Decreto 1630/2006)

De manera más específica, el RD 1630/2006 establece los siguientes *objetivos* (capacidades) que han de desarrollar los alumnos para el área de «Conocimiento del entorno»:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.
5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

8.4. ¿Qué enseñar? Los contenidos

El RD 1630/2006 establece *tres bloques de contenidos* dentro del área de «Conocimiento del entorno»: Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida, Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza y Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

De este último bloque, *Cultura y vida en sociedad*, que sería el más relacionado con el conocimiento del medio social y cultural, los contenidos que se proponen son:

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.

- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

Lógicamente no debemos olvidar que el carácter globalizador que debemos imprimir a nuestro estilo educativo hará que revisemos el resto de objetivos y bloques de contenidos cuando preparemos una propuesta educativa concreta. Al igual que otros objetivos más concretos relativos ya sea al ideario del centro, al proyecto en el que incluyamos la actividad que pretendemos desarrollar, a los propios de la unidad didáctica de que se trate o a la secuencia en las que se enmarque esa actividad concreta.

De alguna manera, otros objetivos que podemos considerar son los que se refieren a los distintos aspectos que hemos tratado a lo largo del manual: aprendizaje del espacio y del tiempo, aprendizaje del entorno cultural y de las manifestaciones artísticas, la sociedad, normas y valores y enseñar a pensar.

8.5. ¿Cómo enseñar? La metodología

Una vez establecidos los objetivos y contenidos que pretendemos desarrollar hemos de decidir la metodología más adecuada para tratarlos.

Normalmente la metodología más adecuada tiene que ver tanto con los contenidos como con los alumnos que tengamos en el aula. Pero además tendremos que valorar los medios de los que disponemos y el lugar donde se va a desarrollar la actividad.

En el caso de la Educación Infantil, la mayoría de los autores (Piaget, 2006; Rivero, 2011; Sáez y Subirats, 2009; Carrasco, 2011), y tam-

bién las directrices que establece el RD, coinciden en que la Educación Infantil ha de tener los siguientes rasgos metodológicos generales:

- Activa: la actividad requiere que el niño haga algo.
- Apoyada en el juego: toda actividad debe ser presentada de forma lúdica.
- De forma intuitiva: basada en demostraciones y no solo en explicaciones verbales.
- Adaptada a las necesidades, intereses y características de cada individuo y grupo.
- Alternando actividades individuales con las de grupo.
- Globalizada, que supone que cada actividad debe desarrollar las distintas áreas y los distintos tipos de conocimientos.

Además, conviene recordar que la metodología debe abarcar procedimientos, formas, modos o técnicas que utilizará el educador para alcanzar sus objetivos y transmitir los conocimientos.

8.5.1. Las actividades

Lo que se refiere a la elaboración de unidades didácticas, instrumento clave en el quehacer didáctico, trata de diversas formas y planteamientos vistos en otras asignaturas, pero que también será tratado en este tema a través de una propuesta. Ahora veremos con algo más de detenimiento las actividades que son el elemento nuclear de las unidades didácticas y que nos permitirán centrarnos en los objetivos y contenidos más propios de nuestra área. En último término, la intervención educativa se concreta en actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Las actividades son la forma de llevar a la práctica todo aquello que pretendemos transmitir a nuestros alumnos en clase, si no, todo lo que hagamos en el aula con nuestros alumnos se convertirá en una suma de «ocurrencias» o de improvisaciones con pocos resultados eficaces educativamente hablando.

Las actividades que diseñemos podemos plantearlas para alcanzar un objetivo concreto, aspecto que nos puede interesar en un momento

determinado o pueden estar integradas en una unidad didáctica concreta o en una secuencia de actividades o en un proyecto global más amplio. Tal como habrás estudiado en didáctica general, los tipos de organización de actividades más usuales son:

- En torno a *centros de interés*, tal como proponía Decroly (Moreno, 2010), que nos permitirán organizar actividades en torno a intereses y necesidades como las de trabajar solidariamente, de descansar y divertirse, de desarrollarse. Respecto a las funciones sociales básicas, podemos estructurar las actividades en torno a los espacios para habitar o trabajar.
- En torno a *proyectos* (conjunto de actividades encaminadas a alcanzar un objetivo definido). El proyecto debe surgir de las experiencias del grupo. Por ejemplo: construir un túnel; el proyecto surge después de una salida en la que han visto cómo se construía un túnel. Otro tipo de proyecto puede consistir en el análisis del arte del barrio (en el que se abordarán temas como qué es arte y qué no, aprender a observar, conceptualizar algunos aspectos artísticos, etc.).
- Mediante *talleres*, con la especialización de espacios en la escuela destinados a desarrollar una actividad. Por ejemplo, taller de pintura, taller de modelado, etc. Pueden rotar los niños con los educadores o rotar solo los niños.
- Mediante *rincones de actividad*, organizando los espacios del aula y dotándolos con mobiliario específico: rincón de lectura, la peluquería, la casita, etc.
- Mediante *tópicos*, temas independientes unos de otros, podemos facilitar la recepción de los alumnos si escogemos temas de un interés más concreto para ellos. Su planificación tenderá a ocupar un tiempo más concreto.
- Aprendizaje basado en *problemas*: problemas cercanos a ellos, que los perciban como tales y a los que busquen soluciones. Por ejemplo, en el cumpleaños de alguien están seis niños, pero solo hay juguetes para que jueguen cuatro: ¿qué podemos hacer?

8.5.2. Los juegos

El papel educativo de los juegos es especialmente relevante en la Educación Infantil. Es un factor básico en el desarrollo del niño, pues favorece los componentes de asimilación y acomodación del proceso de adaptación descritos por Piaget para explicar el desarrollo. Además, el juego engloba aspectos cognitivos, afectivos y relacionales (Piaget, 1992). A través del juego podemos hacer hincapié en aspectos especialmente importantes en la relación del niño con el medio. Piaget distingue los juegos de acuerdo con el periodo de desarrollo del niño en el que resultan más adecuados: hasta los 2 años se da el *juego de ejercicio,* centrado en el conocimiento de su propio cuerpo y de su coordinación motriz. El *juego simbólico* (entre los 3 y los 6 años) se centra en lo que le rodea y lo convierte en representación de otra realidad (un palo es una espada, o un caballo, o una moto). A través de los símbolos se van socializando y pueden resolver sus conflictos y aceptándose a sí mismos. Los *juegos de reglas* (desde los 5 o 6 años) permiten que se inicien en el pensamiento lógico y estratégico y fomentan capacidades como la memoria, la atención, la orientación…, aprender a esperar su turno, cooperar…

Existen juegos especialmente oportunos para trabajar el área de conocimiento del medio y cultural, como son todos los de *simulación y representación* (de papeles, de ir a comprar, etc.).

8.5.3. Estrategias más específicas para las ciencias sociales

Los tipos de actividades que acabamos de señalar son genéricos, válidos para cualquier área, por lo que habremos de procurar enfocarlas hacia las Ciencias Sociales a través de estrategias más apropiadas para esta área como pueden ser:

- *La fotografía* (Anadón, 2012, pp. 41-52): actividades en las que los niños puedan *comparar* fotos suyas a lo largo del curso (meses antes y meses después, en excursiones, en el aula) o las de sus padres o personas mayores, les pueden ayudar a entender el

paso del tiempo. También pueden servir para introducirles en las *líneas de tiempo* y, por tanto, en la cronología, empezando por realizar las suyas propias (desde que era un bebé hasta ahora) y también la línea cronológica de lo que se ha hecho en el colegio durante el curso.

- *Narraciones orales*: en las que el profesor (o el cuentacuentos) cuente la misma historia y vaya *alterando* el orden, o que antes de llegar a la culminación de una secuencia pregunte qué puede suceder (*inferencias*) o contar varios finales y que escojan el que más les guste (*diferentes versiones*).
- *Mapas* (Bale, 1989; Alcaide *et al.*, 2012): se trata de *dibujar* lugares reales e imaginarios. Representar el aula, el colegio, el parque donde juegan, los alrededores de su casa. Y con ellos señalar localizaciones próximas, lejanas (aulas del colegio, lugares del patio…), construir un *espacio en el aula*, *interpretar* mapas de sus compañeros, de lugares nuevos para ellos, etc. Mapas de las salidas culturales, representaciones colectivas de una salida sobre un gran mapa realizado en el aula (Alcaide *et al.*, 2012, p. 60).
- *Hacer visible el tiempo*: este modelo de actividades se fundamenta en la facilidad que pueden tener los niños para establecer una analogía entre espacio y tiempo. Así podremos hacer con los propios niños un *eje cronológico* que represente el orden de nacimiento de cada uno de la clase, es decir que se pongan ellos mismos en orden de nacimiento (¿los mayores al principio o al final?, ¿mirando a los mayores o mirando a los pequeños?). Después les podremos pedir que comprendan su posición en el tiempo diciéndoles que tomen una cuerda y marquen su lugar en ella, saliéndose de la cuerda podrán ver su posición en relación con los otros. Lo mismo se puede hacer con una *escalera*, ir poniendo las fotos de todos los niños, las de los más pequeños abajo, los mayores arriba (Feixes, 2012, p. 63-67).
- Facilitar el *aprendizaje por observación*: muchas conductas se aprenden por imitación de modelos, observando lo que otros hacen o dicen. Evidentemente los modelos serán padres, profesores y hermanos, que son las personas a las que los niños tienen oportunidad de observar conductas, actitudes y opiniones. El

aprendizaje se realiza cuando el modelo hace algo o manifiesta una opinión de manera expresa y el niño atiende e intenta imitar esa conducta.

8.6. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

La evaluación es la herramienta que nos proporciona la información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula. A través de ella detectaremos tanto los avances y/o dificultades del aprendizaje de los alumnos como las deficiencias en el proceso de enseñanza desarrollado por los docentes. La evaluación debe ser sistemática (atendiendo a una metodología previamente establecida), integral (ya que se contempla como un todo), continua (ya que permanece o está presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje) y con un fuerte peso en la retroalimentación.

El sentido que tiene la evaluación en Infantil no es el mismo que podemos advertir en otras etapas educativas (o en otras actividades humanas). Entre otras cosas porque no se trata de ir «puntuando» todo lo que va haciendo el niño mientras está en el aula. Tenemos que pensar más bien en evaluar si merece la pena aprender lo que pretendemos enseñar con una actividad determinada, si hemos diseñado bien esa actividad de forma que el niño aprenda y, por último, si el proceso de aprendizaje del niño ha sido adecuado.

Deberemos determinar qué evaluaremos de la actividad y con qué instrumentos. La observación del desarrollo de la actividad y la puesta en común de lo realizado con los niños y niñas son dos técnicas recomendadas y las escalas de valoración y registros son instrumentos apropiados.

En el artículo 7 del RD 1630/2006 se dice:

1. En el segundo ciclo de la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.
2. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de

cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.

3. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

Nos encontramos, por tanto, con unas indicaciones específicas que orientan los distintos aspectos que hemos de tener en cuenta a la hora de evaluar. Entre otras cosas, la evaluación ha de ser *útil* para el niño y para el profesor (que tanto uno como el otro puedan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje) y *factible* (que se puede llevar a cabo, que no nos propongamos aspectos inabarcables o poco delineados).

8.6.1. Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación están relacionados con la pregunta ¿Qué evaluar? Es decir, se tratará de saber qué capacidades pueden desarrollar los alumnos en esta etapa y si de hecho lo están haciendo mediante las actividades y los contenidos seleccionados. Como los criterios establecidos en el currículo son generales, será necesario fijar indicadores que especifiquen lo que ha de ser observado y, a su vez, cada indicador necesitará de unos ítems para mostrar cómo han de observarse.

Criterio	Indicadores	Ítems
Manifestar los propios sentimientos, vivencias y emociones e identificar y respetar a los demás	Expresa e identifica sus emociones y sentimientos e intenta controlar las manifestaciones desproporcionadas de los mismos	Expresa a través de gestos sus emociones
		Sabe identificar sus estados de ánimo y los motivos de los mismos
		Sabe contener las emociones desproporcionadas

Fuente: *Ministerio de Educación (2008, p. 20).*

Las escalas de valoración están relacionadas con el carácter cualitativo de la evaluación en Educación Infantil y tendrán que adecuarse al tipo de instrumento que utilicemos para recoger toda la información

del proceso de aprendizaje de los alumnos. No hemos de olvidar que la principal técnica de evaluación en Educación Infantil es la observación, de ahí que haya que ajustar bien tanto lo observable como las escalas que utilicemos para valorar nuestras apreciaciones.

El informe del Ministerio de Educación de 2008 sugiere tres tipologías básicas de escalas:

a. Siempre /Mucho /Sin dificultad /Muy bien.
b. A veces /Algo /Con alguna dificultad /Bien.
c. Nunca/ Nada /Con muchas dificultades/ No conseguido.

8.6.2. Los instrumentos y procedimientos de evaluación

En Educación Infantil no se contempla que haya situaciones específicas de evaluación (exámenes, test, pruebas). Existen, sin embargo, instrumentos y procedimientos de evaluación que proporcionan información y facilitan recogerla. El método más apropiado es la observación, que puede ser directa (a través del diario de clase, anecdotario, listas de control, escalas de estimación) o indirecta, a través de cuestionarios y entrevistas. La forma de recoger y sistematizar la información puede ser variada: desde un expediente individual con los datos y resultados personales, hasta informes de los momentos de evaluación estructurados en torno a las diferentes áreas de Educación Infantil con escalas de estimación para determinar el grado de desarrollo de las capacidades, etc.

Con esta información, de acuerdo con Sáez y Clemente (2005), podremos modificar el proceso de enseñanza si hemos detectado alguna deficiencia, completar los informes individuales de cada alumno e incluirla en los documentos que la administración nos exige, e informar a los padres del proceso de aprendizaje de sus hijos.

Este último aspecto es importante: compartir la información con los padres, que son quienes tienen la responsabilidad principal en la ecuación de sus hijos. Podemos transmitírsela a través de informes escritos, a través de la agenda del alumno y sobre todo a través de entrevistas personales, en las que:

> Se deben resaltar los aspectos positivos del niño, sobre todo, sus progresos y logros. Los aspectos negativos nunca deben ser planteados como tales, sino como aspectos a mejorar. Jamás debe decirse de un alumno o grupo de alumnos que son malos, difíciles... Al educador siempre le tocan los mejores alumnos, sencillamente porque son los suyos y solamente por esos puede hacer algo. No hay que olvidar que un alumno o alumna siempre presenta un universo de posibilidades de desarrollo. Esas posibilidades son las que hay que descubrir y comunicar a la familia. (Sáez y Subirats, 2009, tema 19)

8.7. Programación en Educación Infantil

8.7.1. Unidades didácticas

De forma muy sencilla se puede resumir el concepto de unidad didáctica diciendo que es un eje en torno al que podemos organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un determinado grupo de estudiantes en un tiempo establecido y con uso de contenidos concretos. A lo largo de la historia de la educación, los sinónimos que se han utilizado para referirse a esa planificación han sido lección, tema, núcleo o incluso centro de interés si seguimos los planteamientos de Decroly (Moreno, 2010).

María Luisa García y Sonia Casillas (Rivero [coord.], pp. 138-169) han elaborado una propuesta exhaustiva de cómo llevar a cabo la construcción de una unidad didáctica. El esquema que proponen para realizarla es el siguiente:

A. Fases previas al diseño:

- Elección: decidir el tema y poner título.
- Fundamentación: profundizar en el estudio del tema y actualizar conocimientos.
- Motivación: ilusionar al alumnado.
- Exploración de conocimientos previos del alumnado: situar el punto de partida.

B. Fases propiamente dichas:

- Diseño de la unidad didáctica.
- Datos de identificación.
- Análisis del grupo clase.
- Justificación.
- Duración total aproximada.
- Objetivos didácticos.
- Contenidos.
- Actividades: recursos, agrupamientos, temporalización y estrategias.
- Adaptaciones curriculares no significativas.
- Anexos al diseño.

No vamos a entrar en la especificación de cada uno de los apartados, pues nos parecen suficientemente indicadores los enunciados de cada uno de ellos. Únicamente queremos reseñar que las indicaciones de las profesoras García y Casillas son valiosas y dotan de todo su sentido a la tarea de elaborar una unidad didáctica, por lo que se trata de una referencia a tener muy en cuenta.

8.7.2. Secuencia de actividades

Por nuestra parte hemos querido centrarnos en un nivel inferior: la secuencia de actividades. Mientras que una unidad didáctica tiene un carácter más globalizador y gira en torno a un eje de contenido muy amplio que comprende objetivos y actividades de muy diversos contenidos y áreas, una secuencia de actividades se centra en un contenido más determinado que permite tratar con mayor especificidad un aspecto concreto.

En nuestro caso hemos querido diseñar una secuencia de actividades de Historia pues, como ya hemos señalado en páginas anteriores, los objetivos y contenidos didácticos del currículo oficial se centran sobre todo en introducir a los alumnos en el mundo social, dejando en un lugar secundario aspectos como la adquisición de las nociones de tiempo (Historia) o el espacio (Geografía) o la aproximación al arte.

Además, tal como proponen los profesores Miralles y Rivero (2012), es perfectamente posible la enseñanza de la Historia en edades tempranas, tanto de contenidos históricos como de iniciación en la investigación histórica, de ahí que hayamos escogido un tema «clásico» de la Historia de España —Los Reyes Católicos y Cristóbal Colón— sobre el que elaborar una secuencia de actividades al tiempo que ofrecemos algunas pautas orientadores de cómo preparar cada apartado.

Hemos estructurado la elaboración de la secuencia de actividades en torno a los elementos que nos parecen imprescindibles: justificación, objetivos didácticos, competencias básicas, contenidos, actividades y evaluación. Como primera referencia a la hora de seleccionar unos u otros elementos hemos utilizado la legislación educativa vigente, que iremos citando en cada momento. Y a ella hemos añadido contenidos o enunciados específicos de Historia que han surgido a lo largo de la asignatura.

Justificación

En este apartado debe incluirse el título de la U.D. junto con la temporalización (número de sesiones que se necesitarán para su desarrollo), el nivel (se corresponde con el curso académico al que va dirigido) y, por último, la justificación propiamente dicha. En ella incluiremos los argumentos que apoyan la selección de esta temática. Estas justificaciones y/o argumentos deberán estar en consonancia con los objetivos generales, competencias y contenidos establecido en la legislación actual.

Título	Los Reyes Católicos y Cristóbal Colón
Nivel	2º ciclo
Temporalización	6 sesiones
Justificación	La época de los Reyes Católicos y el descubrimiento de América es uno de los momentos claves de la Historia de España, de ahí el interés en que los alumnos comiencen a conocer alguno de sus episodios y personajes más representativos. Además es una buena ocasión para potenciar la empatía con otras culturas

Gen1912

Objetivos didácticos

Son los que deben adquirir los alumnos/as al finalizar una U.D. Por tanto, para su redacción se tendrán en cuenta la temática en relación con los objetivos generales y competencias de la legislación vigente. Como hemos señalado anteriormente en el caso de la Educación Infantil, los objetivos (generales y específicos de cada área) se entienden como capacidades que han de adquirir los alumnos. Por otra parte, habremos de tener en cuenta el tema específico sobre el que versa la unidad didáctica, pues nos aportará objetivos específicos que deberemos alcanzar.

Objetivos didácticos	Del área de conocimiento del entorno: • Observar y explorar de forma activa su entorno generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento • Conocer distintos grupos sociales [...], algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida [...] Propios de los contenidos históricos (Cooper, 2002): • Comprender los conceptos de tiempo y de cambio • Interpretar el pasado • Deducir e inferir información de las fuentes históricas Específicos de esta unidad: • Conocer el vocabulario básico de la unidad didáctica • Conocer a los Reyes Católicos y Colón como personajes importantes en nuestra historia • Conocer otras formas de vida y culturas • Fomentar la tolerancia hacia otras formas de vida • Desarrollar la imaginación y la creatividad • Fomentar la actitud de colaboración

Fuente: *Elaboración propia.*

Competencias básicas

Se incluirán aquellas competencias básicas que se correspondan con los objetivos didácticos establecidos.

Tabla 10. *Áreas y competencias básicas*

Área	Competencias básicas
Lenguajes: Comunicación y representación	• Comprender y expresar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral • Aprender a narrar historias, relatos, cuentos sencillos • Iniciarse en actividades que requieren expresión, comprensión atención y concentración • Competencia cultural y artística
Conocimiento del entorno	• Competencia lingüística • Competencia matemática a través de espacio-temporales • Competencia para aprender a aprender
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	• Autonomía e iniciativa personal

Fuente: *Adaptado de Coautoría (2010) y Real Decreto 1630/2006.*

Contenidos

Los contenidos relacionados con las distintas áreas se encuentran en la legislación estatal (Real Decreto 1630/2006) y debemos relacionarlos con los objetivos didácticos establecidos.

Tabla 11. *Áreas y conocimientos*

Áreas	Conocimientos
Lenguajes: Comunicación y representación	• Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos (B.1) • Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (B.1) • Escucha y comprensión de cuentos y relatos, tanto tradicionales como contemporáneos (B.1) • Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos (B.2) • Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (B.3) • Expresión y comunicación de hechos a través del dibujo y de producciones plásticas (B.3) • Representación espontánea de personajes, hechos (B.4)

ganz1912

Conocimiento del entorno	• Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana (B.1) • Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio (B.1) • Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural (B.3) • Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo (B.3) • Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas con niños/as de otras culturas (B.3)
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	• Percepción de los cambios físicos propios (B. 1) • Comprensión y aceptación de reglas para jugar (B. 2) • Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo (B. 3) • Habilidades para la interacción y colaboración (B. 3)

Fuente: *Adaptado de Real Decreto 1630/2006.*

Metodología y actividades

En este apartado se indican las actividades junto con el número de sesiones necesarias para alcanzar los objetivos didácticos. Como hemos señalado antes, el objetivo primordial de la secuencia de actividades es que los alumnos puedan desarrollar aspectos propios de la Historia, en concreto y para estas actividades ayudarles a comprender los conceptos de tiempo y cambio e interpretar el pasado.

Tabla 12. *Sesiones y actividades*

Sesión	Actividades
Primera: Presentación del descubrimiento de América	*Objetivo*: Mostrar a los alumnos los acontecimientos y personajes más señalados del descubrimiento de América. *Desarrollo*: Narración oral escénica de todo el episodio haciendo mención de los Reyes Católicos y Colón. Juego en equipos para adivinar protagonistas a través de unas preguntas que realizará el profesor. Confección de una línea temporal utilizando el corcho de clase: con los retratos de los principales personajes, dibujos de barcos, instrumentos y lugares, elaborar el orden de acontecimientos entre todos los alumnos.

Segunda: Interiorización de los principales personajes	*Objetivo*: favorecer la interiorización por parte de los alumnos de los principales acontecimientos y personajes. *Desarrollo*: Visualización de un documental adaptado a sus edades para recordar lo que se vio en la primera sesión. Se trabajará en equipo y de manera individual. Los equipos tendrán que colorear unas fichas de los personajes (Colón, Reyes Católicos e indígenas americanos) y carabelas. A cada alumno se le asignará una ficha. Cuando hayan finalizado, siguiendo el orden que se había establecido en la línea temporal, cada uno irá presentando su personaje u objeto al resto de la clase contando qué papel desempeñó en esa historia. En el corcho se pondrán en orden todas las fichas añadiendo debajo de cada una el nombre correspondiente.
Tercera: comparación de aquel momento histórico con el actual	*Objetivo*: Comparar cómo se desarrolló el acontecimiento de entonces con cómo podría ser ahora. *Desarrollo*: Utilizando la línea temporal del corcho y guiados por las indicaciones del maestro ir encontrando los posibles paralelismos entre cada personaje de entonces con alguno de ahora (los reyes, el medio de transporte, las armas, la forma de orientarse, etc.).
Cuarta: la vida de entonces, la vida de ahora	*Objetivo*: Comparar la vida de entonces con la de ahora, costumbres, comidas, vestidos, comunicaciones, etc. *Desarrollo*: Visualización de videos, dibujos, grabados, pinturas de la época de distintos elementos de la vida cotidiana de entonces, tanto de la sociedad americana como de la europea. Comparar entre todos los parecidos y diferencias.
Quinta: recreación histórica	*Objetivo*: facilitar la empatía de los alumnos hacia la época estudiada. *Desarrollo*: en esta sesión se trabajará en la realización y/o creación de prendas u objetos que se identifiquen con los personajes y elementos trabajados en las sesiones anteriores. Repaso de lo visto en la actividad: reflexión y memorización.
Sexta: recreación histórica	*Objetivo*: facilitar la empatía de los alumnos hacia la época estudiada. *Desarrollo*: se les leerá una pequeña obra de teatro relacionada con la temática. A cada alumno se le adjudicará un personaje concorde con el traje u objeto que ha elaborado, que procurará interpretar junto con los demás alumnos.

Fuente: *Elaboración propia.*

Atención a la diversidad

Este apartado se incluirá en el caso de tener alumno/a con dificultades para alcanzar los objetivos didácticos establecidos.

Evaluación

A través de los criterios de evaluación se establecerán las pautas que se deben observar en nuestros alumnos en el desarrollo de las actividades para comprobar si han alcanzado los objetivos. El modelo que proponemos a continuación es sencillo pero, precisamente por ello, es fácil de cumplimentar por el maestro.

Tabla 13. *Criterios de evaluación*

	Siempre	Mucho	Algo	Nunca
Se expresa correctamente				
Comprende mensajes orales				
Actitud de escucha atenta y respetuosa				
Interés por los cuentos leídos en el aula				
Interés por las actividades plásticas				
Interés por las actividades de representación				
Comprende los mensajes de los medios audiovisuales				
Clasifica los elementos según semejanzas y diferencias				
Participa en los trabajos colaborativos				
Respeta a los compañeros				
Presenta autonomía en las actividades				
Maneja adecuadamente los materiales				
Asocia las imágenes con las palabras				
Memoriza los diálogos				

Fuente: *Elaboración propia.*

ganz1912

Capítulo 9. El Conocimiento del Medio Social y Cultural en el currículo de Educación Infantil

Isabel Lasala

¿Es obligatorio el uso del casco para circular en bicicleta por mi ciudad?, ¿cuáles son los requisitos para abrir la panadería que tengo en mente?, ¿dónde dice a qué horas puedo ensayar en casa mi solo de trompeta sin meterme en líos con los vecinos? No siempre es sencillo acercarse a la normativa que regula una determinada materia. En ocasiones, la información que necesitamos está dispersa, otras escondida entre la maleza de los boletines oficiales y, casi siempre, el lenguaje técnico utilizado resulta tedioso y complejo de leer. Con estas reflexiones queremos prevenir al lector de que quizá se encuentre con abundantes referencias legislativas a lo largo del capítulo, aunque nos parece inevitable hacer referencia a ellas. Dedicaremos las siguientes páginas a acercarnos a la normativa que regula el currículo de la Educación Infantil en España. Vivimos en un Estado de Derecho, así que resulta imprescindible conocer las normas que regulan nuestra convivencia, también en el plano educativo.

9.1. Un recorrido por la legislación sobre Educación Infantil en España

Vamos a desarrollar en este epígrafe aquellas normas que el maestro de Educación Infantil tendrá que tener en cuenta en su ejercicio profesional diario. Pese a lo que pueda parecer, las normas a las que nos vamos a referir no encorsetan el trabajo del maestro y, por supuesto, no es imprescindible saberlas de memoria, pero, por una cuestión de responsabilidad profesional, hay que conocerlas, saber qué existen.

La primera norma a la que debemos hacer referencia es la más importante de nuestro ordenamiento jurídico, la ley de leyes, la que se encuentra en la cúspide de nuestra pirámide normativa: la Constitución española de 1978. De esta dijo el profesor Sánchez Agesta (1995) que ponía fin a la fiebre devoradora de constituciones de nuestra historia constitucional, y es que, desde que en 1812 se aprobara la Constitución más conocida como *La Pepa*, la historia constitucional española entró en una vorágine de textos de contenido diferente según qué facción político-ideológica regía los designios del país. Así, desde 1812 hasta 1936, España tuvo nada más y nada menos que siete constituciones, a las que habría que sumar la *non nata* de 1856, que no llegó a ver la luz. En 1978, sin embargo, las distintas sensibilidades político-ideológicas que había en el país llegaron a un acuerdo que sigue vigente hoy en día. La Constitución española de 1978 es un texto de consenso y marca el punto de partida de nuestro recorrido normativo en el ámbito de la Educación Infantil.

Aunque es recomendable su lectura completa, y muy especialmente del Título I («De los derechos y deberes fundamentales»), el maestro de Educación Infantil ha de tener en cuenta dos artículos primordiales: el 27.1 y el 39.4. En el primero se proclaman el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. En el segundo, la protección de aquellos derechos de los niños previstos en acuerdos internacionales, como el derecho a la educación, ratificado en 1989 por la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, en vigor en España desde enero de 1990. La Constitución española de 1978 nos da, por lo tanto, el punto de partida de nuestra acción docente: nuestros niños tienen derecho a la educación, y nosotros a ejercer nuestra labor en libertad. Una estupenda declaración de principios que merece la pena tener en cuenta al empezar el marco legal que regula nuestro trabajo en el aula.

Junto con el texto constitucional merece la pena hacer referencia a una ley a la que no siempre se alude pero que resulta de gran importancia para nuestra labor educativa: la Ley 8/1985 reguladora del derecho a la educación, que viene a desarrollar el artículo 27 de la Constitución. En un país muy acostumbrado a que las leyes educativas vivan en un péndulo constante, viéndose modificadas prácticamente cada vez que una ideología distinta a la que gobierna obtiene el respaldo ciudadano

en las urnas, resulta de interés mencionar una ley que sigue gozando del consenso que un día logró la Constitución de 1978.

Todo su contenido es interesante, pero destaca muy especialmente su Título Preliminar, donde se reiteran el derecho a la educación de españoles y extranjeros residentes en España, artículo 1, y la libertad de cátedra de los profesores, artículo 3. Junto a estos artículos, llega el punto estrella de su articulado, el más novedoso y el que justifica, junto con el consenso antes mencionado, que esta ley tenga un hueco en este capítulo: el artículo 4, en el que se recogen los derechos de los padres con respecto a la educación de sus hijos y, junto a estos, también sus deberes. Les señala literalmente el artículo como «primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos». Nadie duda hoy de que la educación de los niños empieza en casa y de que la familia es un pilar fundamental para que lo que se hace en la escuela tenga sentido, no obstante, no está de más recordar que, además de un acto de responsabilidad basado en el sentido común de todo buen padre y buena madre de familia, es una exigencia que aparece prevista en la ley.

Expuestas la Constitución española de 1978 y la Ley 8/1985, la primera norma de la democracia que introduce cambios en la Educación Infantil es la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, más conocida como LOGSE, que toma sus principales novedades del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989. De esta ley destacaremos dos cuestiones: 1) la ampliación de esta etapa educativa de los 0 a los 6 años de edad y 2) la mayor exigencia de formación del profesorado de la misma. Respecto al primero de los puntos, hasta la entrada en vigor de la LOGSE, la ley vigente era la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante LGE) de 1970. Esta ley, también conocida como la «Ley Villar Palasí», por ser este el nombre del Ministro de Educación que la impulso, supuso un paso fundamental en la educación española al regular la obligatoriedad de la misma entre los 6 y los 14 años de edad, aproximando el sistema educativo español al del resto de los europeos. El ámbito de la Educación Infantil, no obstante, se planteó como una fase no obligatoria de la escolaridad, y pasó a subdividirse en dos etapas: el Jardín de Infancia, para los niños de 2 a 3 años, y la Escuela de Párvulos, para los niños de 4 y 5 años, con un carácter previo a la Escuela. Su nombre,

Educación Preescolar, denotaba precisamente ese matiz de «guardería» o «aparcamiento» de los menores. La LOGSE supondrá, en contraposición a esta norma, reconocer esta etapa educativa como una integrante más del *cursus* educativo de cualquier escolar, y así pasaría a denominarse Educación Infantil aquella recibida por los menores de 0 a 6 años; una educación subdividida en dos ciclos, el primero para niños de 0 a 3 años y el segundo para aquellos de 3 a 6 años.

En relación con la importancia renovada de esta etapa educativa se plantea el punto dos, que tiene que ver con la mayor exigencia de formación de los docentes. Como señalan Grana y Zúñiga (2010), el reconocimiento de la importancia de esta etapa, todavía no obligatoria, pero sí fundamental en el desarrollo de los niños, supone recoger las recomendaciones del Libro Blanco de 1989, especialmente en cuanto a la necesidad de contar con profesionales específicos. La LOGSE pasó a exigir maestros diplomados para el segundo ciclo, y técnicos superiores en Educación Infantil para el primero. Ya no se buscaba solo el desarrollo armónico de la personalidad del niño, como recogen Sáez y Subías (2009), sino también su pleno desarrollo físico, personal, afectivo, social y moral, y esto pasó a implicar un plus en la exigencia de formación de los profesionales al servicio de los menores y su desarrollo.

La siguiente norma que merece nuestra atención es la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (en adelante LOCE). La referencia a esta norma, cuya vigencia se extendió hasta el año 2006, será breve, y, sin minusvalorar su intento por potenciar la cultura del esfuerzo —entre otras cuestiones—, para el ámbito de la Educación Infantil conviene conocer que la misma volvió, en cierta medida, a la terminología LGE que había sido superada por la LOGSE. Si bien se mantenía la escolaridad, voluntaria, para los niños de 0 a 6 años, esta etapa educativa se dividió en dos tramos: uno denominado Preescolar, hasta los 3 años, y otro de Educación Infantil propiamente dicha desde los 3 hasta los 6 años. El primer periodo, el llamado Preescolar, volvía, por lo tanto, a entenderse como una etapa previa a la enseñanza escolar reglada, una etapa de carácter «educativo-asistencial», como rezaba el artículo 1.2 de la ley, con lo que se retomaba la visión de «guarda y custodia de los infantes» previa a la LOGSE, adaptando la terminología de Escobar (2004) a la realidad española. Desde el punto de vista formativo de los

profesionales de la educación, esta etapa sería impartida, artículo 10 de la LOCE, por «profesionales con la debida cualificación para prestar una atención apropiada a los niños de esta edad», quedando la figura del «maestro con la especialidad correspondiente» para la franja de 3 a 6 años. Esta realidad generó una importante polémica planteada ante el futuro incierto de los profesionales de la Educación Infantil, como recoge Alsina (2013). También autoras como Fernández y Malvar (2005) se preguntaron en su momento si no se estaba recuperando el carácter asistencial de las antiguas guarderías frente a los avances pedagógicos que para estos primeros años, como señaló Carbonell (2003), había logrado el desarrollo de la LOGSE. Esta norma ya no está en vigor, sin embargo es interesante conocerla para tener una visión cronológica de la regulación en materia de Educación Infantil.

Tras cuatro años de vigencia de la LOCE, centraremos las próximas líneas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (en adelante LOE). Una ley relevante pues, pese a la posterior aprobación de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE), a la que se hará referencia más adelante, es la norma actualmente de aplicación en Educación Infantil y, por lo tanto, se impone conocerla.

La LOE vuelve a la terminología propia de la LOGSE y denomina a la etapa, en toda su amplitud, Educación Infantil, y la reconoce, artículo 12, como «una etapa con identidad propia que atiende a los niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad». Es decir, reconoce a la Educación Infantil, en su globalidad, como una etapa escolar más, dejando a un lado la visión preescolar de su primera franja presente en normas anteriores. La etapa se ordena, artículo 14, en dos ciclos, correspondiendo el primero hasta los 3 años y el segundo de los 3 a los 6 años; y su finalidad, en los dos ciclos, vuelve a ser el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. En cuanto a la formación de los profesionales de esta etapa educativa, esta ley, en su artículo 92, recupera la ordenación y exigencias de la LOGSE, exigiendo para la franja de 0 a 3 años maestros de Infantil o profesionales «con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad», y para la franja de 3 a 6 años un profesional maestro de Infantil en cualquier caso. En la primera franja, además, «la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica» estarán bajo la responsabilidad de un maestro de Infantil.

Es decir, la LOE reconoce la importancia de la Educación Infantil, a la que regula como una etapa educativa efectivamente escolar, con identidad propia, y la deja en manos de profesionales con la cualificación didáctica requerida para la trascendente labor que estos tienen entre manos.

Esta ley, general para todas las etapas educativas, ha sido objeto de un desarrollo específico para cada una de ellas. En el ámbito de la Educación Infantil, la LOE se concretó en dos normas, el Real Decreto 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil (en adelante RD 1630/2006) y la Orden ECI/3960/2007 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (en adelante Orden ECI).

En virtud de la LOE, artículo 6.2, era competencia del gobierno fijar las enseñanzas mínimas a las que hacía referencia la LRDE de 1985. En cumplimiento de esta obligación se desarrolló, en primer lugar, el RD 1630/2006, con objeto de establecer las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, y así reza en su introducción, además se indican los principios generales, fines y objetivos de esta etapa educativa, así como las pautas generales a seguir en cuestiones como la evaluación, la atención a la diversidad o la siempre interesante autonomía de los centros.

Una vez definidas las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, aquel cuya gratuidad está garantizada por el ordenamiento jurídico, correspondía al Ministerio de Educación —dado que cada legislatura cambia el nombre, lo mencionaremos aquí en su denominación más genérica—, determinar el currículo de la Educación Infantil en su conjunto. Se elaboró así la citada Orden ECI, en la que se establecen los objetivos, fines, principios generales y currículo del conjunto de la etapa. También la lectura de este documento resulta interesante, pues su contenido indica al maestro el marco en el que va a desarrollar su trabajo, en su día a día con los niños, pero también con las familias y con el resto de docentes, con los que se exige, artículo 12, coordinación.

Asimismo, dado que en nuestro país las competencias en materia educativa están transferidas a las Comunidades Autónomas (en adelante CCAA), habrá que tener en cuenta que, junto a las normas anterio-

res, que son las que nos vinculan a todos, residamos donde residamos dentro del territorio estatal, habrá de acudir también a la regulación específica de cada Comunidad Autónoma. Su contenido es muy similar a la norma estatal, pues es la que sirve de punto de partida y de elemento homogeneizante, pero dadas las particularidades propias de los distintos territorios, siempre hay alguna cuestión que varía (piénsese, por ejemplo, en las comunidades con lenguas cooficiales). Se impone, por tanto, conocer también la norma autonómica, cada uno la de la Comunidad Autónoma donde dé clase:

- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, Principado de Asturias.
- Decret 71/2008, de 27 de juny, per qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.
- Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Decreto 67/2007, de 29 de mayo por el que se establece y ordena el Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 122/2007, 27/12, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil.

Ene.2012

- Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'establix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana.
- Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra.
- Decreto refundido por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Cabe hacer, finalmente, una pequeña mención a la última ley educativa que ha entrado en vigor en nuestro país, la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE). Y la mención será pequeña no porque la norma sea de poca entidad, pues se trata de una ley de ámbito nacional y de aplicación para todas las etapas educativas, sino porque apenas modifica lo establecido en la LOE para la Educación Infantil. La peculiaridad de la LOMCE es que no se trata de una norma que extinga la regulación anterior para implementar una completamente nueva, sino que modifica determinados artículos de la ley previa, la LOE. Así, la LOMCE se plantea como una ley con un único artículo que transforma parcialmente la ley educativa vigente. Dicho

esto, la LOMCE no varía en nada lo dispuesto por la LOE en materia de Educación Infantil, ni el currículo, ni cuestiones como los objetivos de etapa o los criterios de evaluación. Se impone, no obstante, tener en cuenta la terminología LOMCE en el ámbito de las competencias básicas. La Educación Infantil, rezaba la introducción de la Orden ECI, tiene como objetivo que se dieran los primeros pasos en la adquisición de las competencias básicas, cuya consecución se espera al final de la educación obligatoria. Ahora, al haber sido modificadas aquellas por las denominadas competencias clave, debemos entender que el objetivo de la Educación Infantil ya no será el desarrollo de las primeras, sino de las segundas (las siete siguientes, a tenor del Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria: 1) competencia lingüística; 2) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3) competencia digital; 4) aprender a aprender; 5) competencias sociales y cívicas; 6) sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; 7) conciencia y expresiones culturales).

Por lo tanto, y como síntesis de estas primeras páginas, ¿cuál es la normativa básica que debe de tener en cuenta el maestro o futuro maestro de Educación Infantil? De un modo general, la Constitución española de 1978 y la LRDE. Y, de un modo más específico, la LOE, modificada por la LOMCE, el RD 1630/2006 y la Orden ECI/3960/2007, junto con la regulación autonómica del lugar donde se ejerza la actividad profesional.

9.2. Los contenidos de ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil

Ya conocemos el marco normativo general en el que el maestro de Educación Infantil ejerce su trabajo. Hay muchas normas, pero sabemos lo fundamental de cada una de ellas. Vamos a detenernos ahora en los contenidos de Ciencias Sociales que, para la Educación Infantil, nos invita a desarrollar la normativa, dado que este es un manual dedicado a las Ciencias Sociales y a cómo estas pueden o deben ser trabajadas en el aula con los niños y niñas de Educación Infantil. Dado que este capítulo está dedicado al currículo y, por tanto, a la normativa, no va-

mos a perder a esta de vista. Las referencias serán aquí, no obstante, mucho más llevaderas, y es que nos vamos a centrar en dos de las normas mencionadas, el RD 1630/2006 y, muy especialmente, la Orden ECI/3960/2007, pues es allí donde se desarrollan los contenidos mínimos que el maestro debe desarrollar en su aula.

Comenzamos este segundo apartado señalando que las Ciencias Sociales son difíciles de definir y clasificar, lo que puede parecer un escollo en el camino de su enseñanza-aprendizaje. Como plantearon muy bien González-Moro y Caldero (1993) el término Ciencias Sociales es tan amplio que resulta complejo meter bajo el mismo paraguas disciplinas tan dispares como la Historia, la Economía o la Metafísica. Pese a todo, y aquí llega la solución al aparente escollo, todas ellas tienen algo en común, que las diferencia de las llamadas Ciencias Físicas y Biológicas, y les permite ser consideradas como una unidad, ser vistas como una familia. La clave está en que todas estas ciencias tienen una misma finalidad, una finalidad magnífica, si el lector nos permite la licencia, y esta no es otra que la de estudiar al hombre como ser social. Ya en el siglo IV a.C., Aristóteles, en su *Política* (1998), habló del hombre como un *Zoon politikon*, como un animal político, social, cívico, como un ser que o vive en sociedad o no vive. Así somos los humanos, y las ciencias que estudian nuestro comportamiento dentro del marco social en el que vivimos y nos desarrollamos, ya sea económico, político, afectivo o cultural, son las Ciencias Sociales. Unas ciencias plurales en cuanto a su contenido y metodología, que estudian al hombre como ser social. ¿No es un magnífico campo de estudio y de trabajo?

Por lo expuesto, las Ciencias Sociales son reconocidas como trascendentales en el ámbito educativo y es por lo que tienen un peso específico en las etapas escolares de carácter obligatorio. Así, en los Reales Decretos que regulan la Educación Primaria y la Educación Secundaria se hace referencia a las mismas nombrando específicamente algunas de las ciencias que componen la familia. El Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, incluye en su artículo 7, entre los objetivos de la etapa, los términos Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Cultura. Es decir, específicamente señala que los niños de 6 a 12 años deben aprender aquello que las Ciencias Sociales pueden aportarles para su desarrollo

y, en concreto, lo que tiene que ver con la Historia, la Geografía y la Cultura. En la Educación Secundaria, Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, la precisión léxica todavía es mayor, y es que los alumnos aprenderán Historia y Geografía en el marco de asignaturas denominadas con nombre de la ciencia social concreta que trabajarán en el aula. Y si salimos del ámbito obligatorio, el elenco de Ciencias Sociales estudiado es todavía más amplio, incluyéndose la Historia del Arte o la Psicología como materias de estudio en el Bachillerato. Como vemos, el sistema educativo reconoce en las etapas de escolaridad obligatoria la importancia de las Ciencias Sociales y las incluye de un modo explícito en la normativa, a fin de que no haya duda de que su estudio es imprescindible, junto con el de otras materias, para el cumplimiento de los objetivos de cada etapa.

¿Qué ocurre en el ámbito previo a la escolaridad obligatoria? En el currículo de Educación Infantil no están los términos mencionados más arriba. No se incluyen las palabras «Historia», «Geografía», ni tan siquiera el genérico «Ciencias Sociales». Un primer vistazo al léxico de las normas nos indica que estas ciencias no constituyen un área, ni tan siquiera un contenido específico, dentro del currículo de la Educación Infantil y, sin embargo, están ahí. Que la maleza terminológica no nos impida ver el sol. Las Ciencias Sociales tienen cabida en el currículo como muchas otras disciplinas, ¿por qué? Porque el ser humano, desde su nacimiento, es un ser social. Nuestros alumnos de 0 a 6 años lo son, sin duda, y una parte muy importante del trabajo del maestro es la de acompañarles en su proceso de descubrimiento del mundo social y cultural que les rodea. Los alumnos llegarán al aula con sus pequeños bolsillos llenos de experiencias y saldrán con la mochila cargada de ellas. Y esto gracias, en gran medida, a que las Ciencias Sociales, aunque discretas en su atuendo, como para no llamar demasiado la atención, están ahí, dispuestas a hacer de nuestros alumnos, en el futuro, verdaderos ciudadanos, críticos y responsables. Ciudadanos provistos de unas habilidades sociales bien desarrolladas que les permitan llegar a ser en la vida, en el mejor de los casos, lo que ellos quieran ser o, en el peor, que les permitan disfrutar del proceso para intentar lograr sus sueños y ambiciones, se lleguen estos a cumplir o no.

Como se ha expuesto en el resto de capítulos del presente manual, las Ciencias Sociales tienen un importante valor educativo en la etapa de la Educación Infantil. De un modo sintético podemos señalar aquí que impulsar el conocimiento por parte de los alumnos del tiempo y el espacio que les rodea, el estudio de su medio social y cultural:

a. Favorece la consecución de aprendizajes significativos, es decir, de aquellos que se pueden relacionar con conocimientos previos o, en el futuro, con posteriores, y que se pueden aplicar. Pese a su corta edad, los alumnos de Educación Infantil llegan al aula con los bolsillos cargados de experiencias, conocimientos y actitudes fruto de su contexto socioeconómico y cultural de origen.
b. Fomenta en el alumno el interés por los problemas y necesidades del entorno, así como el desarrollo de valores, actitudes y compromisos personales respecto de su actuación en el medio que le rodea. Los alumnos son jóvenes, muy jóvenes, pero cuando tiran un papel a la papelera en lugar de arrojarlo al suelo, o cuelgan su bata en la percha asignada y no en la del compañero, están demostrando sus valores, actitudes y compromisos con la sociedad en la que viven. No por el hecho de ser pequeños su compromiso con su entorno ha de ser menos ambicioso que el de los mayores.
c. Y fomenta la utilización de procedimientos y técnicas propias de las Ciencias sociales: la observación, la medición, la recogida de datos, el contraste de ideas y el establecimiento de conclusiones. Cuando un niño regala a su compañero triste la carita sonriente que ha obtenido después de un rato de trabajo con los *gomets*, ese niño ha observado, ha hecho un buen trabajo de reflexión y contraste de ideas y ha llegado a una conclusión que le reafirma como «animal social».

Las Ciencias Sociales están presentes en el currículo de la Educación Infantil, vamos a ver dónde y de qué manera. Como ya sabemos, los contenidos de la Educación Infantil se desarrollan en dos normas: el RD 1630/2006 y la también mencionada Orden ECI/3960/2007. La primera de ellas muestra los contenidos mínimos para el segundo ciclo

de la Educación Infantil, y lo hace en su único Anexo; y la segunda los regula para toda la etapa —plantea, por tanto, el marco general en el que cabe el ciclo regulado por la norma anterior— y lo hace en su Anexo I.

A diferencia de otras etapas educativas, donde los contenidos se organizan en asignaturas, las citadas normas señalan, para la Educación Infantil, la ordenación de sus contenidos educativos en tres áreas, siguiendo el artículo 5.1 de la Orden ECI y el artículo 6.1 del RD 1630/2006:

a. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
b. Conocimiento del entorno.
c. Lenguajes: Comunicación y representación.

Las tres áreas, redactadas de un modo muy similar en ambos documentos normativos, tienen como objetivo contribuir al desarrollo de los niños y las niñas, potenciando, entre otras cuestiones, su autoestima e integración social. Las tres áreas están íntimamente relacionadas entre sí y, como señala el RD 1630/2006 para el segundo ciclo de Educación Infantil, siguiendo con el mencionado artículo 6.1, estas áreas deben entenderse como un espacio de aprendizaje de actitudes, procedimientos y conceptos, que ayuden a los alumnos a interpretar el mundo en que viven, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él. Podría decirse que el RD pretende extraer de cada niño el *Zoon politikon* que aquel lleva dentro, un espacio de actuación idóneo, sin duda, para que las Ciencias Sociales entren en acción. Y así lo hacen para cada una de las áreas invitadas, dada su relevancia en la construcción de la personalidad de los alumnos, por la propia normativa.

El área denominada «Conocimiento de sí mismo y autonomía personal» tiene por objeto que los niños y niñas construyan su propia identidad personal. Y señala la normativa que para la construcción de esa identidad son fundamentales las interacciones de los niños con su medio físico, natural y, sobre todo, con su medio social. Esta área pone el acento también, muy especialmente, en el papel de los afectos para potenciar el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de sus emociones y sentimientos, como individuos y como integrantes de un

grupo social. Las Ciencias Sociales, cuyo objeto de estudio, como se ha expuesto más arriba, es el hombre en sociedad, sus comportamientos sociales, económicos o culturales, así como sus miedos y sus pasiones, parecen estar siendo reclamadas por la normativa para, junto con otras ciencias, contribuir a ese crecimiento personal que se busca en los alumnos. Así, además del área de Ciencias Sociales, sin querer ser exhaustivos, están la Psicología, la Antropología cultural, la Sociología o la Historia.

El área «Conocimiento del entorno» pretende que los niños descubran y representen su contexto, al que la normativa define, literalmente, como «esa realidad en la que se aprende y con la que se aprende» (Anexo I, Orden ECI). Junto con el conocimiento del medio natural, los niños y niñas van descubriendo también el medio social en el que crecen —la familia, la escuela—. En el marco de este medio aprenden a participar en las distintas actividades culturales de su contexto, desarrollando actitudes de aprecio y respeto tanto de lo propio como de lo diferente. Las relaciones sociales, señala la normativa, son a veces cooperativas, a veces conflictivas, pero con una intervención adecuada del maestro, añadiríamos nosotros, enriquecen igualmente el camino del crecimiento y la maduración personal de nuestros alumnos. De nuevo parece que las Ciencias Sociales pueden aportar algo de experiencia y conocimiento al reto planteado por esta área, siendo su terreno el de ciencias entre las que podemos encontrar la Sociología, de nuevo, así como la Ciencia Política, la Geografía o la Historia del Arte.

La última área, «Lenguajes: comunicación y representación», es aquella que tiene como objetivo el desarrollo por parte de los alumnos de las distintas vías de expresión y comunicación posibles. El camino hacia el descubrimiento del goce y disfrute existentes en la lectura y la escritura es el que quiere iniciar esta área, junto con otras formas de expresión, ligadas al ámbito de las artes plásticas, entre otras. Y aunque pueda parecer, a priori, que el encaje de las Ciencias Sociales resulta aquí más complejo, en realidad su peso va a ser fundamental, pues entramos en el ámbito de la «conceptualización». El niño de Educación Infantil tiene muchas limitaciones a la hora de ver el mundo, el contexto que le rodea, limitaciones relacionadas con el espacio que conoce, con el tiempo, de naturaleza inmaterial y que asimilará poco a poco,

con su ámbito social, pues es todavía limitado, y también, dependiendo de su entorno, contará el alumno con limitaciones de índole cultural. Uno de los modos de superar estas limitaciones es proporcionar al alumno conceptos que le ayuden a representar y verbalizar el mundo que le rodea. Los conceptos, las palabras, se convierten así en herramientas que le permitirán salir del egocentrismo propio de estos primeros años del desarrollo humano (Saunders y Bingham-Newman, 1989). En este sentido, tanto las Ciencias Sociales como la Historia resultan de gran interés para la asimilación, por ejemplo, del tiempo, a través de la enseñanza-aprendizaje de conceptos como «antes», «después», «ahora». Lo mismo podría decirse de la Geografía, cuyo léxico, «cerca», «lejos», «delante», «detrás», «encima», «debajo», resulta fundamental para la asimilación del espacio.

Como estamos viendo, las Ciencias Sociales tienen un encaje cómodo y natural en el currículo de la Educación Infantil. A fin de concretar la relación entre aquellas y los contenidos de esta etapa educativa, se plantean a continuación ejemplos concretos de algunas de las ciencias con más peso en dicho currículo: la Historia, la Geografía, la Ciencia Política, la Antropología Cultural y la Sociología. Para ello, se han elaborado cinco tablas, una por cada una de las ciencias, y se recogen en cada una algunos de los contenidos relacionados con ellas que pueden encontrarse en el currículo de la Educación Infantil. El listado, por supuesto, no es exhaustivo, ni en cuanto a las ciencias seleccionadas ni a los contenidos que las desarrollan, pero sirven de muestra de que las Ciencias Sociales se encuentran perfectamente imbricadas en el currículo de Educación Infantil. Los contenidos se han extraídos de la Orden ECI, donde aparecen clasificados, para cada área, por ciclo y bloques de contenido. Además, conviene tener en cuenta que los contenidos asignados por la normativa al segundo ciclo de la Educación Infantil son los mismos en la Orden ECI y en el RD 1630/2006.

Tabla 14. *Contenidos relacionados con la Historia*

HISTORIA
Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Percepción de los cambios físicos propios y de su relación con el paso del tiempo. Apreciación inicial del tiempo cronológico y del tiempo subjetivo a partir de vivencias (Ciclo 2, Bloque 1).
Planificación secuenciada de la acción para realizar tareas (Ciclo 2, Bloque 3).
Área 2. Conocimiento del entorno
Anticipación de algunas rutinas o actividades diarias experimentando las primeras vivencias del tiempo (como hora de comer o del patio) y estimación intuitiva de su duración (Ciclo 1, Bloque 1).
Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. Detección de regularidades temporales, como ciclo o frecuencia. Observación de algunas modificaciones ocasionadas por el paso del tiempo en los elementos del entorno (Ciclo 2, Bloque 1).
Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación
Representación de personajes, hechos y situaciones mediante juegos simbólicos, disfrutando en las actividades de dramatización, imitación, danza y en otros juegos de expresión corporal (Ciclo 1, Bloque 2).
Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo (Ciclo 2, Bloque 3).

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3960/2007.*

Tabla 15. *Contenidos relacionados con la Geografía*

GEOGRAFÍA
Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Percepción y estructuración de espacios interpersonales y entre objetos, reales e imaginarios, en experiencias vitales que permitan sentir, manipular y transformar dichos espacios. Establecimiento de las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo (Ciclo 2, Bloque 1).
Nociones básicas de orientación (hacia, hasta, desde...) y coordinación de movimientos (Ciclo 2, Bloque 2).
Área 2. Conocimiento del entorno
Reconocimiento y verbalización de algunas nociones espaciales básicas como abierto, cerrado, dentro, fuera, arriba, abajo, interior y exterior (Ciclo 1, Bloque 1).
Identificación de algunos fenómenos del medio natural (día y noche, sol, lluvia...) y establecimiento de algunas relaciones con actividades y situaciones habituales (Ciclo 1, Bloque 1).

Adaptación de los ritmos biológicos propios a las secuencias de la vida cotidiana, ajustando su comportamiento a dichas situaciones y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración (Ciclo 1, Bloque 2).
Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales. Nociones topológicas básicas (abierto, cerrado, dentro, fuera, cerca, lejos, interior, exterior...) y realización de desplazamientos orientados (Ciclo 2, Bloque 1).
Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo (Ciclo 2, Bloque 3).
Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación
Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio...) (Ciclo 2, Bloque 3).
Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo (Ciclo 2, Bloque 3).

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3960/2007.*

Tabla 16. *Contenidos relacionados con la Ciencia Política*

CIENCIA POLÍTICA
Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás (Ciclo 2, Bloque 2).
Discusión, reflexión, valoración y respeto por las normas colectivas que regulan la vida cotidiana (Ciclo 2, Bloque 3).
Aceptación y valoración de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene, con progresiva iniciativa en su cumplimiento (Ciclo 2, Bloque 4).
Área 2. Conocimiento del entorno
Respeto por los trabajos realizados y por las normas establecidas tales como esperar turno, compartir o permanecer sentado durante una actividad corta (Ciclo 1, Bloque 2). Adopción progresiva de pautas adecuadas de comportamiento y normas básicas de convivencia. Disposición para compartir y para resolver conflictos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma (Ciclo 2, Bloque 3).
Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación
Utilización progresiva de las normas básicas que rigen el intercambio comunicativo (mirar a quien habla, esperar turno, escuchar con atención a adultos y compañeros) utilizando recursos paralingüísticos para reforzar el significado de los mensajes (Ciclo 1, Bloque 1).
Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto (Ciclo 2, Bloque 1).

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3960/2007.*

Tabla 17. *Contenidos relacionados con la Antropología Cultural*

ANTROPOLOGÍA CULTURAL
Área 2. Conocimiento del entorno
Participación en juegos de imitación de situaciones de la vida cotidiana representando diferentes oficios, papeles o roles para iniciarse en la comprensión del mundo que le rodea, disfrutando con ellos. Participación en fiestas, juegos populares y salidas, disfrutando con las manifestaciones culturales de su entorno y comportándose de forma ajustada en cada una de ellas (Ciclo 1, Bloque 2).
Reconocimiento y valoración de algunas señas de identidad cultural propias y del entorno y participación activa e interesada en actividades sociales y culturales. Interés por el conocimiento y valoración de producciones culturales propias presentes en el entorno (Ciclo 2, Bloque 3).
Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación
Disfrute en la elaboración de proyectos colectivos y en la observación de diferentes producciones artísticas presentes en el entorno (Ciclo 1, Bloque 2).

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3960/2007.*

Tabla 18. *Contenidos relacionados con la Sociología*

SOCIOLOGÍA
Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Adquisición de pautas elementales de interacción social en situaciones y en actividades cotidianas, aceptando algunas normas e incorporándolas a su comportamiento habitual (Ciclo 1, Bloque 1).
Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás (Ciclo 2, Bloque 1).
Disposición favorable a la realización de tareas en grupo (Ciclo 2, Bloque 3).
Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. Actitud y comportamiento prosocial, manifestando empatía y sensibilidad hacia las dificultades de los demás (Ciclo 2, Bloque 3).
Actitud progresivamente crítica ante mensajes difundidos por la publicidad que pueden afectar al bienestar propio y a la relación con los demás (Ciclo 2, Bloque 3).
Área 2. Conocimiento del entorno
Identificación y diferenciación de los primeros grupos sociales de pertenencia (familia y escuela) y establecimiento de vínculos afectivos con adultos y compañeros del centro, disfrutando de las relaciones con ellos (Ciclo 1, Bloque 2).

Resolución de tareas sencillas, mostrando interés por asumir pequeñas responsabilidades, aceptando las indicaciones del adulto y buscando en los demás la ayuda necesaria para actuar con confianza y seguridad. Participación en actividades diversas aceptando compartir con los compañeros tanto al adulto como los espacios y materiales (Ciclo 1, Bloque 2).
Observación de los fenómenos del medio natural (alternancia de día y noche, lluvia...) y valoración de la influencia que ejercen en la vida humana. Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias (Ciclo 2, Bloque 2).
Identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia: familia y escuela. Toma de conciencia vivenciada de la necesidad de su existencia y funcionamiento. Disfrute y valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen. Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad. Conocimiento de que las personas se organizan en distintos grupos sociales. Deseo de participación en ellos. Interés por participar y colaborar en las tareas cotidianas en el hogar y la escuela. Identificación y rechazo de estereotipos y prejuicios sexistas. Establecimiento de relaciones equilibradas entre niños y niñas. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas (Ciclo 2, Bloque 3).
Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación
Descubrimiento y experimentación de las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo (gestos, movimientos, miradas, llanto, sonrisa...), en actividades individuales y de grupo. Utilización de todas sus posibilidades expresivas para comunicar necesidades, estados de ánimo y deseos de influir en el comportamiento de los demás. Expresar y comunicar experiencias, hechos, emociones, sentimientos y vivencias mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos. Iniciación en la utilización de técnicas básicas (modelado, dibujo, pintura, *collage*, estampaciones) y destrezas (arrugar, pegar...), cuidando materiales, instrumentos y espacios, y mostrando interés y respeto por las producciones propias y de los demás (Ciclo 1, Bloque 2).

Fuente: *Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3960/2007.*

Como se puede observar, estas Ciencias Sociales aparecen en el currículo no a través de conceptos o procedimientos complejos, propios de etapas educativas posteriores, pero sí de su terminología básica o de su metodología de trabajo —es habitual el método de asamblea en el caso de la Ciencia Política; los juegos de orientación en el de la Geografía; o las secuenciaciones propias de la Historia, como se ha visto en los otros capítulos de este manual—. Así, aunque las denominaciones oficiales de estas ciencias, Historia, Geografía, Sociología etc., no figuren específicamente en el currículo, su esencia sí lo hace.

ganz1912

Bibliografía

Capítulo 1

Aristóteles (2006). *Política*. Madrid: Espasa.

Benhabib, S. (1992). *Situating the self. Gender, community and posmodernism in contemporary ethics.* New York: Routledge.

BOE (2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En *BOE nº 4* de 4 de enero de 2007.

BOE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En *BOE nº* 52, 1 de marzo de 2014, sección I, p. 19415.

Bonilla Ballesteros, A. R. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Chomsky, N. (1984). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Madrid: Kairós.

Delval, J. (1987). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linza (eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-323). Madrid: Alianza.

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de investigación en psicología*, vol. 1, n.º 1, pp. 9-48.

Delval, J. (2013). *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales y experimentales*. Madrid: Siglo XXI.

Delval, J., Enesco, I. y otros (1997). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Durkheim, E. (2008). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.

Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligam. *Actio,* nº 12. Recuperado de *http://www.actio.fhuce.edu.uy/Textos/12/Fascioli12.pdf*

Ferrater Mora, J. (1991). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores.
Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Freud, S. (1993). *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona: Altaya.
Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Madrid: Paidós Ibérica.
Furth. H. G. (1996). *Desire for Society. Children's Knowledge as Social Imagination*. New York: Plenum.
García García, G. (coord.) (2011). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones de la Educación Infantil.* Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE.
Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* México: FCE.
Hemingway, J. (2002). The Mind's Big Bang. Serie documental para televisión *Evolution*, primera temporada, episodio 6. EE.UU.: IMDb Prod.
Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Barcelona: Crítica.
Kant, I. (2007). *Qué es la Ilustración*. Madrid: Alianza.
Kant, I. (2008). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Tecnos.
Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brounier.
Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
McGinnis, E. y Goldstein, A. (1990). *Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois: Research Press. Adaptación y traducción de Guillermo Gutiérrez Gómez y Andrés Restrepo Gutiérrez para Unión Temporal: Centro Persona y Familia —Fundación para el Bienestar Humano— SURGIR. Recuperado de *http://www.oei.es/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf*
Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, nº 187, 7-11.
Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
Piazzarollo Loureiro, C. y De Hollanda Souza, D. (2013). The Relationship between Theory of Mind and Moral Development in Preschool Children. *Paidéia*, Vol. 23, n.º 54, 93-101. Recuperado de: *http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201311*
Prats, J. (2001). *Enseñar historia, notas para una didáctica innovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
Punset, E. (2009). Cómo pronosticar el futuro de un niño usando caramelos. Rescatado de *http://www.eduardpunset.es/200/general/como-pronosticar-el-futuro-de-un-nino-usando-caramelos*.
Savater, F. (2008). *Ética para Amador.* Madrid: Ariel.
Scheler, M. (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética.* Barcelona: Crítica.
Serulnicov, A. y Suárez, R. (1999). *Jean Piaget para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *L 394/10, Diario oficial de la Unión Europea*, 30 /12 /2006. Recuperado de: *http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES*
Whiten, A. (2002). Experimento de la atribución de engaño. En J. Hemingway (2002). The Mind's Big Bang. *Evolution* (serie documental para televisión), temporada 1, episodio 6. EE.UU.: IMDb Prod.

Capítulo 2

Aranda, A. M.ª (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil.* Madrid: Síntesis.
Burgos, J. M. (2003). *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Palabra.
Calvani, A. (1986). *L´insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.

Carrasco, J. B. (coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.

Cuenca, J. M.ª (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 111-130). Zaragoza: Mira Editores.

García, M. (coord.) (2011). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en Educación Infantil.* Madrid: Ministerio de Educación.

Gray, J. (1992). *Men are from Mars, women are from Venus.* Nueva York: HarperCollins.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio.* Buenos Aires: Kapelusz.

Marías, J. (2005). *Mapa del mundo personal*. Madrid: Alianza.

Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de conocimiento del entorno. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira Editores.

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. REIFOR, 15 (1), 81-90.

Palmero, M. L. R. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

Piaget, J. (2006). Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. *CPU-e*, *Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado el 08/03/2015 de *http://www.uv.mx/cpue/num2/inves/PiagetTeoriaInteligencia.htm*

Rivero, Mª. P. (coord.) (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.

Rocher, G. (1979). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Nueva York: Rinehart and Winston.

Sáez, L. y Subías, J. M. (2009). *Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación.

Serulnicov, A. y Suárez, R. (1999). *Jean Piaget para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.

Trepat, C. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M.ª P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira Editores.

UE (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* [Diario Oficial L 394 de 30-12-2006].

Capítulo 3

Amador, J. A. y Forns, M. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.

Clemes, H., Bean, R. y Clark, A. (1991). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes.* Madrid: Debate.

Combs, A. W. (1981). Some observations on self-concept research and theory. En M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen y K. J. Gergen (eds.), *Self-concept: Advances in theory and research* (pp. 5-16). Cambridge: Ballinger.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Fernández, A. y Rodríguez, A. (2005). Diferencias en el autoconcepto personal y social. En M.I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, y J. A. del Barrio (eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas* (pp. 243-256). Badajoz: Picoex.

Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, *40,* 230-246.

González-Pienda, J. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. Trabajo original de investigación. Oviedo: Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.

González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: Eunsa.

Goñi, A. (1996). Autoconcepto y autoestima. En A. Goñi, F. Bacaicoa, J. M. Madariaga, J. Uriarte y E. Zarandona (eds.), *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 53-73). Madrid: Fundamentos.

Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis, 24*(4), 17-27.

Goñi, A. y Rodríguez, A. (en prensa). Malestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.

Haeussler, P. y Milicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo. Programa de autoestima*. Madrid: CEPE.

Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of the self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, *24,* 17-39.

Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, *20*(3), 107-123.

Monjas, M. I. (1996). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. I. y González, B. (dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE, 5 de enero de 2008.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. BOE, 4 de enero de 2007.

Reyes Leoz, J. L. de los (2009). Mi casa, mi calle, mi ciudad: experiencias sobre el espacio infantil en el Madrid Histórico. *Terra Plural*, 3, 9-27.

Ruiz de Azúa, S. (2007). *Autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.

Capítulo 4

Aranda, A. (2011). La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de educación infantil. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 11-29). Zaragoza: Mira Editores.

Araya, I. y Pacheco, X. (2011). Mapas cognitivos. Aprendizajes desde la vivencia espacial. *Revista Geográfica de América Central*, 1(42), 11-29.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.

Baqués, M. (2003). *600 juegos para Educación Infantil. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Barcelona: Ceac.

Bale, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata.

Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. Barcelona: Planeta.

Calvo de Mora, J. (2006). Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social*, 32, 107-117.

Castro, J. (2004). El desarrollo de la noción de espacio en el niño de Educación Inicial. *Acción Pedagógica*, 13 (2), 2004.

Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 289-311). Baeza: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Díez Ros, R. (2011). Desarrollo social: conceptos espaciales y temporales. En *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Alicante: Universidad de Alicante.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.

Howard, G. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio.* Buenos Aires: Kapelusz.

Herrerías, M. I. (2014). Propuesta didáctica para el trabajo del espacio y el tiempo a través del cuento en educación infantil. En P. Miralles

y T. Izquierdo (eds.), *Propuestas de innovación en educación infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
Piaget, J. e Inhelder, B. (1947). *La répresentation de l'espace chez l'enfant*. París: PUF.
Piaget, J. (2006). Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. *CPU-e*, *Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado el 08/03/2015 de *http://www.uv.mx/cpue/num2/inves/PiagetTeoriaInteligencia.htm*
Rael Fuster, I. (2009). Espacio y tiempo en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas,* n.º 15. Granada: CSIF.
Rivero, P. y Gil, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de infantil. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
Rolland, R. (1956). *Jean-Christophe*. París: Editions Albin Michel.
Sáez, L. y Subías, J. M. (2009). *Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación.
Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Capítulo 5

Abad, J. y Asensio, M. J. (2006). Experiencias (e imágenes) para la percepción del tiempo y el espacio en Educación Infantil. «Mi mano es un reloj de arena«: una experiencia estética de tiempo y espacio. *Revista Aula de Infantil*, 30, 23.
Alcaide, A. *et al.* (2012). *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
Aranda, A. (2011). La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de educación infantil. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
Ávila, R. M., Cruz, A. y Díez, M. C. (eds.) (2008). Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado.

En *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén.

Calvani, A. (1986). *L´insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.

Cuenca, J. M. (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 111-130). Zaragoza: Mira Editores.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Fuertes, C. (2014). ¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *CLIO. History and History teaching*, 40.

Feixes, D. (2012). Cuando hacemos visible el tiempo. En A. Alcaide *et al.*, *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales* (pp. 63-64). Barcelona: Graó.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.

Hernández, F. X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Graó.

Herrerías, M. I. (2014) Propuesta didáctica para el trabajo del espacio y el tiempo a través del cuento en educación infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (eds.). *Propuestas de innovación en educación infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.

Mischel, W. y Baker, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 254.

Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En T. García Santa María (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). *Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Logroño: Diada Editora.

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*. Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.

Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.

Pozo, J. I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación* (6), 19-30.

Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Thornton, S. J. y Vukelich, R. (1988). Effects of Children´s Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, 1.

Trepat, C. (2011): El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M. P. Rivero (coord.) (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 49-64). Zaragoza: Mira Editores.

Trepat, C. A. y Comes, P. (2007). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Vygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Capítulo 6

Antunes, C. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.* Madrid: Narcea.

Antunes, C. (2009). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples.* Madrid: Narcea.

Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil.* Madrid: Síntesis.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores.* Barcelona: Paidós.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Decreto 67/2007, de 29-05/2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (29 de mayo de 2007). Castilla-La Mancha: Consejería de Educación y Ciencia.

Díez Navarro, M. C. (2012). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil.* Barcelona: Graó.

Galeano, E. (1997). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2014). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE, 5 de enero de 2008.

Vieites, M. (2009). *Programación por competencias en Educación Infantil. Del proyecto educativo al desarrollo integral del alumno.* Vigo: Ideas Propias.

Capítulo 7

Azar, E. (2014). El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia. En P. Sarlé *et al.*, *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 45-66). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

De la Cruz, I. (2006). Arte y literatura infantil: una peculiar relación imagen-texto. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 18, 125-134.

Díez, M. C. (2002). *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Domínguez, M. (2014). Educación estética: artes y cultura visual en el entorno infantil. Disponible on line en: *http://www.cardenalcisneros.es/sites/default/files/510042INFANTIL%20opt%20mencion%20Educacion%20Estetica.pdf* [con acceso el 20 de marzo de 2015].

EACEA (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Bruselas: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones de la Comisión Europea.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Bruselas: EACEA/Eurydice P9.

Fernández, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 437-440.

García, J. (2004): *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En P. Sarlé *et al.*, *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 11-28). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Jaramillo, R. *et al.* (2004). *Ventana abierta a la experiencia del arte y el juego*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro Rosa Sensat.

Manguel, A. (2001). *Leer imágenes.* Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, Á. (2014). Presentación. En P. Sarlé *et al.*, *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 7-18). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Marín, R. *et al.* (2002). Arte infantil y educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 111-144.

Muñoz, A. (coord.) (2010): Competencias básicas en Educación Infantil. *Clave XXI. Reflexiones y experiencias en Educación*, 2. Recuperado en *http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf*

(30/06/2015). *opt%20mencion%20Educacion%20Estetica.pdf* [con acceso el 20 de marzo de 2015].
VVAA (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.

Capítulo 8

Alcaide, A. *et al*. (2012). *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
Anadón, J. (2012). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. En A. Alcaide *et al.*, *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
Bale, J. (1989). *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
Carrasco, J. B. (coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
Boldú, S. (2012). Entramos en un plano. En A. Alcaide *et al.*, *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales* (pp. 77-79). Barcelona: Graó.
Feixes, D. (2012). Cuando hacemos visible el tiempo. En A. Alcaide *et al.*, *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
Fuentes Cabezas, M. (2007). Proyectos basados en las artes plásticas. Las obras de arte como elemento motivador de los proyectos de aula de Educación Infantil. *Revista digital Práctica Docente*, 7, 38-54.
Galeano, E. (1997). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
García, M. L. y Casillas, S. (2011). Programación de unidades didácticas para el estudio del entorno social y cultural en Educación Infantil. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 113-172). Zaragoza: Mira Editores.
Gimeno, J., Clemente, M., Feito, R. y Perrenoud, P. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.

Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. En M. P. Rivero (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira Editores.

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(1), 81-90. Recuperado en *http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616830* (30/03/2015).

Miralles, P. e Izquierdo, T. (eds.) (2014). *Propuestas de innovación en Educación Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.

Moreno, P. L. (2010). El método Decroly. En *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 225-245). Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1992). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.

Piaget, J. (2006). Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* 2. Recuperado el 08/03/2015, de *http://www.uv.mx/cpue/num2/inves/PiagetTeoriaInteligencia.htm*

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE, 4 de enero de 2007.

Rodríguez, M. (2005). *Materiales y recursos en Educación Infantil: manual de usos prácticos para el docente*. Vigo: Ideas Propias.

Rüssel, A. (1984). *El juego de los niños. Fundamentos de una teoría psicológica*. Barcelona: Herder (2.ª ed.).

Sáez, L. y Subirats, J. M. (2009). *Educación Infantil*. Madrid: MECD.

Trepat, C. A. y Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona: Graó (3.ª ed.).

Capítulo 9

Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 27-37.

Aristóteles (1998). *Política* [libro I]. Manuela García Valdés (trad.), nº 116. Madrid: Editorial Gredos.

Carbonell, J. (2003). ¿Qué se ha hecho del 0-3?. *Cuadernos de Pedagogía* (320).

Constitución española 1978. *BOE*, 29 de diciembre de 1978.

Escobar de Murzi, F. (2004). La Educación Preescolar, un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, Vol. 13(2), 136-140.

Fernández, M. D. y Malvar, M. L. (2005). La Ley de Calidad: análisis de los aspectos más significativos. *Innovación Educativa*, nº 15, 353-362.

González-Moro, M. E. y Caldero, J. (1993). Las Ciencias Sociales: concepto y clasificación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n.º 5, 67-72.

Grana, I. y Zúñiga, F. M. (2010). Políticas educativas en Educación Infantil en la España actual (1989-2009). En C. Sanchidrián y J. Ruiz (coord.), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, pp. 374-394. Barcelona: Grao.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 4 octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 24 diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 10 diciembre de 2013.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE, 5 de enero de 2008.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, 3 enero de 2015

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE, 4 de enero de 2007.

Sáez, L. y Subías, J. M. (2009). *Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación.

Sánchez Agesta, L. (1984). *Historia del constitucionalismo español (1808-1936)*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M. (1989). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

ganz1912

Este libro se terminó de imprimir el 25 de octubre de 2015,
88 años después del nacimiento del psicólogo estadounidense
Lawrence Kohlberg, fundador en Harvard del Centro para
el Desarrollo y la Educación Moral.

ganz1912

Enseñar es mucho más que diseñar unas completas unidades didácticas o lograr que los niños lleguen hasta el final del libro de texto, o completar adecuadamente los boletines de notas o los informes para el orientador. Hay que educar a los niños en aspectos que los currículos oficiales atienden de manera insuficiente o formularia. Ese ha sido uno de los propósitos del presente manual.

Además de recoger los principales itinerarios recorridos por las investigaciones en didáctica de las áreas consideradas como «sociales» en los últimos años (como pueden ser la geografía o la historia: el aprendizaje del espacio y del tiempo), este manual incorpora otros asuntos de gran calado como la evolución del pensamiento social y moral de los niños, la paulatina asimilación de su papel en la sociedad y su incorporación a los distintos mecanismos que la rigen.

Las inteligencias múltiples y las competencias, enfocadas para las ciencias sociales en Educación Infantil, son otros dos temas relevantes que se abordan en estas páginas. El enfoque por inteligencias múltiples permite mayor eficacia pedagógica al facilitar el trabajo sobre aspectos ya conocidos desde principios y estrategias variadas.

Por último, no se ha dejado de lado el marco inmediato del quehacer educativo: la programación y evaluación y el marco legislativo curricular, que son herramientas indispensables para el trabajo diario.

unir editorial

9 788416 125906